

REVUE

PÉDAGOGIQUE

Premier semestre 1878.

(Nos 1 à 6)

REVUE PÉDAGOGIQUE

PUBLIÉE SOUS LES AUSPICES
ET AVEC LA COLLABORATION DE MEMBRES DE L'INSTITUT, PROFESSEURS
ET INSPECTEURS DE L'ENSEIGNEMENT PUBLIC,
DIRECTEURS D'ÉCOLES NORMALES ET INSTITUTEURS LIBRES

DIRECTEUR

M. CH. HANRIOT

Agrégé des classes supérieures, docteur ès lettres, ancien professeur de faculté,
Inspecteur honoraire d'académie

Premier semestre 1878.



PARIS
LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE
15, RUE SOUFFLOT, 15

1878

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

DU CARACTÈRE DE L'INSTRUCTION PUBLIQUE AUX ÉTATS-UNIS.

I

Les États-Unis d'Amérique sont un des sujets d'étude les plus intéressants que puisse aborder la science politique dans les temps modernes. Ils offrent l'unique exemple dans le monde d'une nation de quarante millions d'hommes créée en un siècle sur un sol vierge. Ils sont un rejeton de l'Europe dont les idées et les arts ont été implantés sur le sol américain par les premiers colons et ont continué, par le courant ininterrompu de l'émigration et du commerce, à nourrir leur civilisation. Mais le rejeton a poussé de vigoureuses racines. La société américaine, tout en procédant du vieux monde et surtout de l'Angleterre, s'est développée dans une direction qui lui est propre, sous l'influence du milieu dans lequel elle se trouvait, et elle possède aujourd'hui une originalité bien caractérisée.

Les Américains ne l'ignorent pas. Ils son même portés à exagérer cette originalité et à en tirer vanité : c'est là un

travers commun à beaucoup de peuples. Il est peut-être plus sensible au delà de l'Atlantique qu'en deçà, parce que les États-Unis se sont élevés en puissance et en richesse tellement au-dessus de tous autres États de l'Amérique qu'ils ne voient rien dans leur voisinage qui approche d'eux et qu'étant placés loin de l'Europe, ils ne se comparent à elle que par certains points saillants, tels que le progrès de la population, la construction des chemins de fer, la liberté politique, sur lesquels ils se croient supérieurs. Ils répètent volontiers qu'ils ne sont pas, comme les Européens, gênés dans leur développement par les limites d'un territoire trop étroit et par les traditions, les intérêts ou les résistances du passé; mesurant leur croissance dans l'avenir à celle qu'ils ont eue depuis un siècle, ils espèrent, à l'époque de leur second centenaire, faire presque équilibre à l'Europe par le nombre de leurs habitants et ils ont assez de confiance en eux pour croire que le nouveau monde est appelé non-seulement à former le contre-poids de l'ancien monde par sa puissance politique et économique, mais à fournir un jour le type de la régénération de l'humanité. Cette vanité, qui s'exprime parfois avec beaucoup de naïveté, repose sur des prétentions excessives sans aucun doute. Elle n'est pas absolument dénuée de fondement; il est certain en effet que la nation américaine, avec son mélange de qualités et de défauts, constitue une civilisation originale dans laquelle on peut trouver plus d'un modèle et qui est toujours digne d'étude comme une des plus curieuses manifestations de la vie sociale.

Le système d'éducation n'est pas un des côtés les moins originaux de cette société. Les prétentions des Américains ne les ont pas empêchés, sur cette matière comme sur beaucoup d'autres, de profiter des leçons de l'Europe et de

transporter, dans leur pays, les améliorations introduites dans la construction des écoles et dans les méthodes d'enseignement par d'autres nations. Ainsi l'ont fait récemment deux pédagogues distingués que les États-Unis avaient envoyés, l'un comme juré, l'autre comme commissaire, à l'Exposition universelle de Vienne, M. Hoyt, du Wisconsin, et M. Philbrick, de Boston. Ainsi le feront assurément les surintendants, le commissaire de l'éducation et les directeurs d'université qui, dès 1876 à Philadelphie, se donnaient rendez-vous pour se retrouver, en 1878, à Paris.

Les expositions universelles sont une école mutuelle des nations : chacune, en instruisant les autres, trouve à s'instruire elle-même. Les Américains auront encore beaucoup à apprendre cette fois, en visitant non-seulement le palais du Champ de Mars, mais les écoles de la ville de Paris dont l'enseignement, déjà récompensé à l'Exposition de Vienne par un diplôme d'honneur, a fait, au triple point de vue du nombre des classes, de l'amélioration des méthodes et des résultats constatés par les examens, de si remarquables progrès sous la direction de l'éminent pédagogue qui préside depuis bientôt dix ans à ce service, et grâce aussi à la libéralité du Conseil municipal qui affecte 11 millions et demi de francs à l'instruction primaire dans le budget de 1878.

Les Français ont de leur côté d'utiles enseignements à recueillir en étudiant l'organisation des écoles aux États-Unis. Le premier qui l'a entrepris et qui a fait connaître l'ensemble de leur système, M. Hippeau (1), a rendu un service non-seulement à son pays, mais à l'Amérique

---

(1) *L'Instruction publique aux États-Unis.* Écoles publiques, colléges, universités, écoles spéciales; rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique par M. C. Hippeau, 1 vol.

elle-même qui, à cette époque, n'avait pas encore condensé dans un volume général la volumineuse collection de ses publications locales (1). Je suis convaincu que les rapports que les délégués français envoyés par le ministère de l'instruction publique à Philadelphie en 1876, et particulièrement ceux de M. Buisson, chef de la mission (2) et de M. Berger, inspecteur primaire de la Ville de Paris, auront aussi le double avantage d'être utilement consultés et par nos concitoyens qu'ils éclaireront sur la valeur des méthodes américaines, et par les Américains qui apprendront à mieux se connaître en voyant leur portrait tracé par une main étrangère.

Les peuples se rendent un service réciproque en se jugeant les uns les autres. Mais, pour qu'il y ait réellement service, il faut que la critique soit sincère, sans parti pris de dénigrement ou de flatterie. Les écrivains français n'en ont pas toujours usé ainsi, lorsqu'ils ont parlé de la civilisation américaine; ils l'ont trop souvent considérée moins en elle-même et pour elle-même que comme un type idéal de la démocratie, de la république, de l'autonomie communale et de la liberté religieuse, et, suivant leur sentiment favorable ou contraire à ces principes, ils l'ont dépeinte ou comme un modèle presque parfait ou comme une sentine de corruption.

Les États-Unis ne sont ni l'un ni l'autre. Ils constituent

---

(1) Dans son rapport pour l'année 1873, M. J. Eaton, commissaire de l'éducation, s'exprime en ces termes à ce sujet : « Yet, in 1870, when engaged on my first report, I was told by persons of great intelligence that they considered the reports of Dr Fraser and M. Hippeau the best to be found on the subject of American education. »

(2) M. Buisson a déjà publié : *Devoirs d'écoliers américains*, recueillis à l'Exposition de Philadelphie (1876), par F. Buisson, et traduits par A. Legrand, 1 vol.

une grande nation, remarquable par la vigueur de sa séve, mais qui est trop jeune et dont la croissance a été trop rapide pour que l'équilibre ait pu jusqu'ici s'établir dans toutes les parties de l'organisme social et qui par conséquent, à côté de grandes qualités, a de grandes imperfections. Il faut avoir des yeux pour les unes et pour les autres, et ne pas s'arrêter à un détail pour dire : « Ceci est excellent » ou « ceci est absurde et serait inapplicable chez nous; nous faisons bien mieux ». Il est nécessaire d'envisager l'ensemble afin de comprendre la relation des diverses parties entre elles et leur raison d'être.

Une nation n'est pas un assemblage de morceaux rapprochés au hasard ; c'est, comme je le disais, un organisme dont il faut avoir pénétré le secret par une étude attentive avant de se faire une idée du jeu de chaque organe en particulier et de juger ces organes. Chacune des pièces de ce mécanisme vivant peut-elle être appliquée à un autre mécanisme, ou, en d'autres termes, une institution qui donne de bons résultats dans un pays, peut-elle être, telle quelle, introduite dans un autre pays? Pas toujours, je dirai même rarement, s'il s'agit d'une institution liée d'une manière intime aux mœurs et à l'histoire de la nation. Mais il est toujours utile de l'étudier et de la rapprocher des institutions analogues de son propre pays. La connaissance des institutions d'une grande nation est intéressante par elle-même pour tout esprit cultivé, et avec la comparaison résultent toujours des enseignements profitables aux deux peuples que l'examen rapproche. C'est après une étude de ce genre que nous nous proposons d'indiquer sommairement dans un premier article le caractère du système d'éducation aux États-Unis.

II

L'instruction populaire s'est imposée aux premiers colons de la Nouvelle-Angleterre comme un devoir religieux. Ils étaient protestants. Pour conserver leur foi, ils n'avaient pas craint, après avoir supporté longtemps la persécution du gouvernement des Stuarts, de renoncer à leur terre natale et d'aller par delà l'océan Atlantique fonder une société sur une terre nouvelle que leurs labeurs devaient un jour rendre riche, mais qui opposait aux pionniers l'obstacle de ses épaisses forêts, de la rigueur de ses hivers et l'hostilité de ses sauvages habitants. C'est la pensée religieuse qui les avait conduits; c'est elle qui les soutint dans la lutte et qui les inspira dans leur organisation politique. Ils songèrent à créer moins un État libre qu'un État dans lequel ils pussent adorer Dieu selon leur conscience; c'est pourquoi, unis dans une même communion, ils se montrèrent eux-mêmes très-sévères contre les dissidents et attentifs à maintenir la pureté de leur interprétation biblique. Pour atteindre leur but, il leur fallait instruire les enfants et les mettre en état de lire eux-mêmes et de comprendre les livres saints; le ministre et l'instituteur, le temple et l'école étaient des organes de leur constitution sociale, non moins indispensables que l'officier municipal ou que le juge. Les protestants d'Europe avaient sans doute les mêmes opinions et les mêmes désirs; mais les protestants d'Amérique étaient les premiers qui pussent les réaliser, en constituant de toutes pièces une société, sur une terre vierge, sans avoir à compter avec les habitudes et les résistances du passé.

Aussi, en 1642, vingt ans après que les *Pilgrim*

fathers eurent débarqué du *May Flower* dans la baie du Massachusetts, commença-t-on à s'occuper de la création d'écoles publiques et gratuites dans lesquelles la jeune génération, née sur le sol américain, pût recevoir les connaissances nécessaires à son salut, et, cinq ans après (1647) une loi établit-elle que tout township contenant 50 familles serait tenu d'entretenir un instituteur chargé d'apprendre à tous les enfants de la localité la lecture et l'écriture et que tout township contenant 100 familles aurait une école de grammaire. Un des pédagogues les plus distingués des États-Unis, Horace Mann, a pu dire avec raison : « Le Massachusetts a eu l'honneur d'établir le premier système d'écoles gratuites dans le monde ». Malgré les nombreux changements que le temps et les circonstances ont introduits dans le caractère des Américains du Nord, le temple et l'école sont restés deux des grandes institutions caractéristiques de leur civilisation, avec cette différence toutefois que l'instruction est un service public, tandis que le culte est administré, sans aucune participation de l'État, par les fidèles et payé directement de leurs deniers.

III

Au nombre des changements les plus considérables que les circonstances aient introduits dans la société américaine, il faut compter l'immigration européenne et l'émancipation des noirs.

L'immigration n'est devenue un fait considérable que depuis 1830, c'est-à-dire depuis l'époque où les relations maritimes de l'Amérique et de l'Europe sont devenues beaucoup plus fréquentes, où la demande des produits américains s'est accrue et où les chemins de fer ont facilité la colonisation sur le sol des États-Unis. De 1820 à 1830,

le nombre moyen des émigrants était de 12,000 par an ; de 1850 à 1860, avant la guerre de sécession, il s'est élevé à 280,000. Le dernier recensement, lequel a eu lieu en 1870, indique que, sur 38 1/2 millions d'habitants, 5 1/2 millions étaient nés à l'étranger et près de 12 millions avaient un père ou une mère étrangers. Les Irlandais constituent le groupe principal des émigrants et celui dans lequel l'ignorance occupe la plus large place. En 1840, lorsque pour la première fois le recensement recueillit des données relatives à l'instruction, on trouva 549,000 blancs au-dessus de 20 ans qui ne savaient ni lire ni écrire ; en 1870, il y en avait 1,871,000. Cette invasion a éveillé la sollicitude des pédagogues. « Si une armée ennemie, écrivait M. Eaton, commissaire de l'éducation, menaçait nos frontières, la nation tout entière se lèverait en armes. Mais des bataillons ennemis, plus redoutables encore que ceux du dehors, occupent déjà nos villes et nos campagnes ; la grande armée de l'ignorance s'avance, toujours plus épaisse, plus invincible. L'histoire nous montre avec quelle peine on arrive à la civilisation, et avec quelle facilité on retombe dans la barbarie ».

En 1830, le nombre des esclaves n'était que de 2 millions. Il avait doublé en 1860 et, quelques années après, le triomphe du Nord, qui, malgré les nombreuses difficultés inhérentes à une transformation de ce genre, doit être regardé comme le triomphe de la civilisation, appelait à la liberté et à la vie politique cette population doublement dégradée par l'ignorance et par la servitude. C'était une seconde invasion de barbares. Le recensement de 1870 constatait en effet que la proportion des illettrés à la population totale était de 5 1/2 environ pour cent dans le Nord, tandis qu'elle s'élevait à 29 pour cent dans le Sud.

Les Américains ont raison de considérer cette double invasion comme un péril social. Ils ne cherchent pas à en dissimuler la gravité ; mais, parmi les hommes éclairés dont j'ai lu les écrits ou que j'ai entendus en Amérique parler sur la matière, je n'en ai pas rencontré un seul qui regrettât la suppression de l'esclavage ou qui songeât à opposer une barrière à l'immigration. Ils savent que l'esclavage était une plaie contagieuse qui corrompait le corps social et ils savent aussi combien de forces vives le courant de l'immigration, ralenti depuis quelques années par la crise commerciale, introduit dans l'économie de la nation américaine. Il faut savoir accepter le bien en appliquant le remède au mal qui parfois l'accompagne.

Le remède ici, c'est l'instruction et la moralisation. A l'armée de l'ignorance grossie de tant de recrues, les pédagogues demandent qu'on oppose une armée plus nombreuse d'instituteurs, qu'on bâtisse de nouvelles écoles, qu'on améliore les méthodes, qu'on vote des fonds et qu'on fasse le meilleur emploi possible des sommes mises par les pouvoirs publics à la disposition de l'enseignement.

Ils trouvent peu de contradicteurs. Les Américains ont conservé cette vieille opinion, transmise par leurs pères, que l'instruction est nécessaire à l'homme pour connaître sa religion et pour pratiquer ses devoirs moraux. Ils se sont formé en outre depuis longtemps cette autre opinion qu'une démocratie sans instruction est un État livré au hasard de résolutions inconscientes, exposé à toutes les surprises et à toutes les séductions, et qu'il ne peut y avoir de sécurité pour tous qu'autant que chacun des membres du corps social, appelé à exercer par ses votes une influence sur la destinée commune, possède un certain fonds de connaissances générales et peut

par la lecture suivre le mouvement des idées afin de former sa propre opinion. A l'époque où les premiers fondateurs de la République travaillaient à lui donner sa constitution définitive, Washington disait devant le Congrès: « Dans tout pays, l'instruction est le fondement le plus sûr du bonheur public; mais, chez un peuple où les mesures adoptées dépendent autant qu'aux États-Unis des idées dominantes, l'instruction est indispensable. » Depuis lui, cette pensée a été mille et mille fois reproduite; elle l'est encore chaque jour. « Si, pour soutenir nos écoles, disait naguère le surintendant de l'éducation dans l'Ohio, nous n'hésitons pas à frapper les contribuables de lourds impôts, c'est parce que nous sommes convaincus que la sécurité de l'état et la stabilité de l'ordre social dépendent de la diffusion générale des lumières et des vertus, fruits d'une bonne éducation ». M. Eaton écrivait dans son rapport sur l'État de l'enseignement en 1873 : « Lorsque les esprits éminents des pays étrangers virent que l'Union était rétablie et qu'elle s'était relevée malgré les commotions de la guerre civile que les monarchistes avaient considérées comme devant être certainement fatales, à elle et au système de gouvernement républicain, ils furent plus généralement portés à admettre cette vérité, à savoir que l'éducation avait été la principale cause du salut public, comme elle est la principale cause du progrès national. »

Une nation à laquelle deux des sentiments les plus puissants de la vie sociale, la religion et le patriotisme, commandent d'instruire ses enfants, et qui a l'habitude de déployer une grande énergie pour exécuter ce qu'elle a une fois bien conçu, a dû certainement obtenir des résultats qui indépendamment de toute autre considération, méritent de fixer l'attention des pédagogues européens.

Si l'on songe en outre que les États d'Amérique sont, avec les cantons suisses — en ne tenant pas compte de Saint-Marin et du pays d'Andorre — les plus anciennes républiques qui existent aujourd'hui dans le monde civilisé, que de plus les États-Unis ont toujours eu une constitution démocratique dont la confédération helvétique était fort éloignée avant 1848, on pensera qu'une pareille étude offre un intérêt particulier en France, sous un gouvernement républicain fondé sur le suffrage universel. Dans les deux pays, l'ignorance expose aux mêmes périls sociaux et les efforts faits pour les conjurer doivent être, avec des procédés administratifs et pédagogiques souvent différents, non moins énergiques d'un côté de l'Atlantique que de l'autre.

IV

Pour donner aujourd'hui une première idée de l'énergie que déploient les Américains dans la lutte contre l'ignorance, nous prendrons seulement deux faits : les publications officielles et les budgets de l'instruction publique.

Les publications officielles auxquelles donne lieu cette branche de l'administration publique, figuraient à l'Exposition universelle de Philadelphie en 1876; elles se trouvent dans un grand nombre de bibliothèques aux États-Unis ; elles figureront sans doute à l'Exposition universelle de Paris en 1878 (1).

(1) Il est regrettable que nous n'ayons pas aujourd'hui en France dans quelqu'une de nos bibliothèques publiques une collection complète de ce genre. L'Exposition qui rassemblera l'année prochaine à Paris tant de documents sur l'instruction provenant non-seulement des États-Unis, mais de la plupart des pays civilisés, fournira probablement à l'Administration qui prépare elle-même en ce moment tistique de l'instruction primaire, une occasion favorable pour obtenir ces documents et pour créer une bibliothèque pédagogique.

Non-seulement chaque État (1) et chaque territoire publie tous les ans par les soins du surintendant un volume contenant un et souvent plusieurs rapports détaillés sur le nombre des écoles et des élèves, sur la situation financière, sur les méthodes d'enseignement et sur leurs résultats; mais un grand nombre de comtés et de cités procèdent de même, et c'est par centaines que se comptent annuellement les publications officielles relatives à la statistique et à la situation de l'instruction publique. Depuis 1870, un bureau central de l'éducation a été institué à Washington pour rassembler ces documents; le directeur de ce service, qui porte le titre de *Commissionner of education* et qui est lui-même un des pédagogues les plus distingués de son pays, M. John Eaton, publie chaque année plusieurs brochures dans lesquelles sont étudiées les questions pédagogiques, et spécialement un gros volume dans lequel sont condensés et rapprochés les renseignements autrefois épars de chaque État. Dans une de ses introductions, il dit avoir résumé, indépendamment des volumes publiés pour les États, territoires ou comtés, des rapports particuliers de 533 localités (2).

---

(1) A l'exception de l'État de Delaware qui, jusqu'en 1875, n'avait pas publié de rapport.

(2) Ce bureau n'a pas été sans porter ombrage à certains esprits qui craignent l'extension du pouvoir central sous une forme quelconque; il a été sauvé par la considération des services incontestables qu'il a déjà rendus. On trouve le reflet de ces deux opinions dans les résolutions suivantes adoptées en 1874 par l'Assemblée de l'association nationale des instituteurs :

1re résolution. — La convention approuve énergiquement le système pratiqué jusqu'ici par le gouvernement de laisser le peuple et le gouvernement local de chaque État diriger eux-mêmes les affaires de l'éducation sans intervention de sa part, parce qu'elle croit que

Il n'est pas douteux que les États-Unis ne soient le pays où les publications de ce genre abondent le plus. C'est la conséquence naturelle d'une organisation politique où tout dépend de l'opinion publique, où les institutions ont besoin d'être soutenues à chaque instant par des votes populaires, où les magistrats et fonctionnaires de tout ordre, presque sans exception, relèvent de l'élection, où il faut convaincre pour gouverner. Chacun plaide sa propre cause devant le grand juge populaire en exposant les actes de son administration; le plaidoyer qu'il imprime dans son rapport est reproduit et commenté par les journaux qui, en Amérique plus encore qu'en Europe, sont le principal aliment intellectuel de toutes les classes de la société. Ce n'est pas toujours la raison et la bonne foi qui triomphent d'abord. L'opinion publique a ses passions et ses égarements; mais elle se laisse ramener et la publicité finit d'ordinaire par dissiper les préjugés.

En matière d'instruction, cette publicité ne témoigne pas seulement de l'intérêt qu'y prennent les Américains, elle développe aussi l'intelligence des bonnes méthodes; elle éclaire les masses sur ces graves questions, et elle est utile même aux pédagogues auxquels elle fournit l'occasion de produire leurs idées et de les éprouver par la discussion.

---

la pensée sur laquelle ce système est fondé est bonne au point de vue pédagogique comme au point de vue politique.

2e *résolution.* — La convention reconnaît le grand service rendu à la cause de l'éducation par le Congrès en établissant et en maintenant un département de l'éducation, semblable en principe à ceux de l'agriculture et de la statistique, par les soins duquel des renseignements spéciaux puissent être recueillis dans toutes les parties du monde. Elle reconnaît aussi spécialement le service signalé qu'a déjà rendu le bureau de l'éducation et ose exprimer l'espérance que ses moyens d'action pourront être accrus.

V

Si les États-Unis sont remarquables par le nombre de leurs publications pédagogiques, ils ne se distinguent pas moins par l'importance des sommes qu'ils dépensent pour leurs écoles. En 1871, le revenu des écoles était de plus de 320 millions de francs; il a dépassé 450 millions en 1873(1). Avec une population qui était d'environ 40 millions. d'individus à cette époque (2), c'est une proportion de plus de 10 francs par tête d'habitant: nous ne dépensons guère que le tiers de cette somme en France.

Il est vrai qu'aux États-Unis les enfants, proportionellement à l'ensemble de la population, sont plus nombreux qu'en France et qu'ils restent à l'école jusqu'à un âge plus avancé. On y compte environ 10 millions d'enfants de 6 à 16 ans: ce qui représente une dépense de 45 francs par tête d'enfant pouvant fréquenter l'école. Nous dépensons à peine la moitié en France. Il y a même des États, comme l'Illinois, le Rhode-Island, le Connecticut, le Nebraska, où la dépense effective dépasse 50 francs par élève présent dans les classes et il y en a même un, le Massachusetts, où elle s'élève à plus de 100 francs par tête. Cette énorme dépense exige de la part des populations de grands sacrifices; qu'elles soient prélevées par des taxes sur les habitants ou qu'elles aient pour origine des donations en

---

(1) 80 millions de dollars pour les 35 États (sur 38) qui avaient envoyé des documents sur ce sujet, et 844,000 dollars pour 10 territoires.

(2) 38 1/2 millions en 1870, à l'époque du recensement. M. Fr. Walker, directeur du recensement, estime dans son ouvrage intitulé « *Statistical Altas of the United States* », que la population devait être de 41,700,000 individus en 1873; mais le chiffre nous paraît, à cause de la crise, un peu trop élevé.

terres et en argent, elles sont la preuve irrécusable de la sollicitude qu'inspire l'éducation du peuple.

Elles ne doivent toutefois pas être prises pour la mesure exacte du résultat obtenu. Il serait curieux de pouvoir comparer la dépense faite dans chaque pays par tête d'écolier; il ne serait pas juste d'en conclure la valeur proportionnelle de l'enseignement. Les services n'ont pas le même prix dans tous les pays et toutes les administrations ne sont pas également économes. L'organisation américaine est coûteuse: mais, tout en payant cher et en bâtissant souvent avec trop de luxe, elle peut avoir l'assurance de faire beaucoup de bien en disposant du plus gros budget dont soit dotée l'instruction dans les différents États civilisés du globe.

Nous nous proposons d'exposer dans un autre article quelle est cette organisation, et d'après quel système sont constituées les « Common schools », c'est-à-dire les écoles publiques des États-Unis.

E. LEVASSEUR,
Membre de l'Institut.

LA STATISTIQUE DES ÉCOLES DE FRANCE

En 1875-76.

Le *Journal officiel* publiait le 13 juillet dernier, à la suite d'un rapport et d'un projet de loi de M. Paul Bert, une série curieuse de *Pièces annexes* qui n'étaient rien moins qu'une statistique de l'enseignement primaire en France pour l'année 1875-76.

Ce remarquable document, présenté à la Chambre le 18 mai, passa sinon inaperçu, du moins sans attirer l'attention qu'à tout autre moment il n'eût pas manqué de provoquer. Aujourd'hui que les préoccupations politiques, momentanément apaisées, permettent de reprendre l'étude des questions scolaires, il est du plus haut intérêt d'examiner ce travail émanant d'un député qui est en même temps un de nos savants les plus distingués.

On sait que le Ministère de l'instruction publique prépare, en vue de l'Exposition prochaine, une statistique générale de l'instruction primaire. C'est à l'aide des documents non publiés mais réunis par le Ministère, à titre d'essai, pour l'année scolaire 1875-76, que M. Bert a pu, nous dit-il lui-même, établir les tableaux qu'il a livrés à la publicité. Il y a donc dans ce document, outre l'intérêt qu'il présente en soi, une sorte d'avant-goût de la statistique définitive et officielle que nous ne connaîtrons que dans quelques mois. Double motif d'étudier ces premières données qui nous prépareront peut-être à mieux saisir le sens général des publications qui doivent suivre.

Les recherches de M. Bert ont porté sur deux points principaux : l'état des *établissements scolaires* et l'état du *personnel enseignant*. Une troisième question reste à étudier : c'est celle qui a trait au nombre et à la répartition des *élèves*. Il serait prématuré de l'aborder aujourd'hui avec les documents, déjà vieillis, dont nous disposons. Il convient d'attendre ceux que vont bientôt fournir d'une part le recensement de 1876, et l'autre la statistique en cours d'exécution au Ministère de l'instruction publique.

1. Nombre et nature des établissements scolaires. — Plusieurs questions, aussi intéressantes que délicates, se posent d'elles-mêmes. La plus générale de toutes, celle qu'aucun bon citoyen n'envisagera avec indifférence, porte sur l'appréciation de nos progrès vus en quelque sorte d'un seul coup d'œil et dans leur ensemble historique.

D'après les chiffres communiqué, à M. Bert, la France en 1876 comptait 71,289 écoles, soit pour une population de 36,905,788 habitants une école par 517 habitants.

Pour apprécier l'état actuel que représente ce chiffre, il faut le comparer avec les chiffres correspondants des précédents statistiques. La plus ancienne publication officielle à cet égard est celle de M. de Montalivet parue en 1831 et portant sur l'année 1829. Puis viennent les *Rapports au roi* de Guizot (1832, avril 1834, 1837), de M. Villemain (1841) et de M. Salvandy (1843 et 1er janvier 1848). On peut ensuite consulter les statistiques ébauchées en 1850 et 1861 par le Ministère de l'instruction publique, et enfin les deux grandes publications de M. Duruy, relatives aux années 1863 et 1866. Voici les chiffres afférents à ces diverses dates :

1829	28,379	(chiffre probablement éxagéré).					
1831	27,365	écoles, ou	1	école par	1189	hab.	
1833	33,695						
1837	52,779	—	1	—	635	hab.	
1841	55,342	—					
1848 (1er janv.)	63,028	—	1	—	561	hab.	
1861	68,018	—	1	—	550	hab.	
1863	68,761	—					
1866	70,671	—	1	—	538	hab.	
1876	71,289	—	1	—	517	hab.	

Ainsi le progrès est sensible, et les grandes étapes en sont bien marquées: d'abord la loi de 1833 dont les bienfaits s'étendent jusqu'en 1848; puis, après la période de réaction qui suit la loi de 1850, l'administration de M. Duruy.

En comparant 1866 à 1876, il faut tenir compte de la perte de trois de nos départements qui étaient précisément les plus riches en écoles.

Si maintenant nous recherchons quelle est aujourd'hui et quelle a été aux diverses époques prises pour point de comparaison, la part proportionnelle des écoles communales et des écoles libres, il est impossible de ne pas être frappé des progrès de l'enseignement public et du déclin de l'enseignement privé. Il suffit de jeter un coup d'œil sur les deux listes parallèles que voici:

En 1834,	22,641	écoles publiques	11,054	écoles libres.
En 1843,	42,720	—	17,118	—
En 1863,	52,445	—	16,316	—
En 1866,	53,957	—	16,714	—
En 1876,	59,976	—	11,313	—

Ces chiffres se passent de commentaires; mais ils prennent encore une signification plus précise si l'on s'attache

à distinguer comme l'a fait avec un soin particulier M. Paul Bert, les établissements laïques et les établissements congréganistes dans les deux catégories d'écoles.

Aujourd'hui sur 59,976 écoles publiques des deux sexes, les laïques en dirigent 45,198 et les congréganistes 14,778. Mais sur 11,313 écoles libres, le nombre des laïques est de 5,994, celui des congréganistes de 5,319. Ainsi, ce qui est réellement en voie de disparition c'est l'enseignement libre laïque : les établissements qui lui appartiennent ont diminué de plus de moitié depuis quarante ans, tandis que l'enseignement public a plus que doublé et que l'enseignement libre congréganiste, quoique moins prospère aujourd'hui qu'il y a dix ans (5,319 écoles au lieu de 6,691 en 1866) est cependant relativement florissant.

Reprenant d'une façon plus générale la comparaison de la part faite dans les deux enseignements à l'élément laïque et à l'élément congréganiste, M. Bert trouve des résultats curieux que nous essayons de grouper dans le tableau ci-dessous (1) :

ENSEIGNEMENT DES GARÇONS.

	Écoles publiques ou tenant lieu d'écoles publiques	Écoles libres	Total
Laïques.	20,629	1,431	22,060
Congréganistes . . .	2,126	612	2,738
Totaux . .	22,755	2,043	24,798

(1) Nous corrigeons ici plusieurs des totaux partiels donnés par le *Journal officiel* et qui contiennent des fautes d'impression assez nombreuses ; il en résulte que les chiffres ne s'accordent pas absolument avec le total général mentionné plus haut.

ENSEIGNEMENT MIXTE.

(Écoles mixtes et Écoles de hameau.)

Laïques.	15,577	327	15,904
Congréganistes. . .	1,275	231	1,506
Totaux. .	16,852	558	17,410

ENSEIGNEMENT DES FILLES.

Laïques.	9,024	4,236	13,260
Congréganistes. . .	9,667	4,476	14,143
Totaux. .	18,691	8,712	27,403

ENSEMBLE.

Laïques.	45,230	5,994	51,224
Congréganistes. . .	13,068	5,319	18,387
Totaux. .	58,298	11,313	69,611

Il résulte de ces chiffres : que, si nous prenons en nombres ronds la proportion des laïques aux congréganistes, nous trouvons dans l'enseignement public :

1 école de garçons congréganiste pour 9 laïques,

1 école mixte congréganiste pour 12 laïques.

Mais pour l'enseignement des filles la majorité appartient aux congréganistes ; leurs écoles sont à celles des laïques dans le rapport de 1 à 0.82 pour l'enseignement public, de 1 à 0.94 pour l'enseignement libre.

Les départements où la proportion des laïques aux congréganistes pour les écoles publiques de garçons est de plus de 100 contre 1 sont les suivants :

Vosges.	314
Charente.	302

Côte-d'Or	276
Yonne	251

ensuite viennent :

Charente-Inférieure	65
Haute-Saône	63
Meurthe-et-Moselle	62
Meuse	62
Dordogne	58

Les départements où les écoles communales de filles donnent la majorité la plus considérable aux congréganistes sont les suivants :

Loire :	100 écoles	congréganistes	contre 10	laïques
Mayenne :	—	—	— 13	—
Lot :	—	—	— 16	—
Haut-Rhin :	—	—	— 18	—
Meurthe-et-Moselle :		—	— 19	—
Haute-Marne :		—	— 19	—
Vaucluse :	—	—	— 20	—
Vosges :	—	—	— 24	—
Maine-et-Loire :		—	— 26	—
Ille-et-Vilaine :		—	— 27	—

Voici ceux où, au contraire, les écoles laïques de filles ont une forte majorité :

Corse : 16 écoles laïques contre 1 congréganiste ;
Charente et Creuse : 7 idem ;
Pyrénées-Orientales : 5 idem ;
Hautes-Pyrénées, Charente-Inférieure et Lozère : 3 idem ;
Dordogne, Jura, Savoie : 2 idem.

II. Personnel enseignant. — La statistique du personnel enseignant est, croyons-nous, beaucoup plus propre à faire

apprécier la situation réelle que celle dont nous venons de résumer les résultats. En effet, comparer entre elles les écoles, c'est comparer des unités dissemblables, c'est rapprocher des objets qui diffèrent autant par les quantités que par les qualités. Telle école a une classe, telle autre en a six ou huit; telle école de hameau est une réunion de dix ou douze enfants confiés à un maître, à une maîtresse sans titre; et dans la statistique cette humble classe comptera précisément autant qu'une école de cinq ou six cents élèves dirigée par un personnel d'élite.

C'est donc à bon droit que, pour se rapprocher de l'exactitude absolue qu'on n'atteint jamais, les statisticiens s'efforcent aujourd'hui de prendre pour base de leurs évaluations non plus le nombre d'*écoles* mais le nombre de *classes* ou ce qui dans la pratique est presque synonyme, le nombre d'instituteurs et d'institutrices.

Relisons donc rapidement d'après ces nouvelles données les tableaux de M. Bert.

Nous avions

En 1840	40,743	instituteurs et institutrices publics.
En 1863	70,434	» »
En 1876	79,371	» »

soit, en arrondissant les nombres pour en avoir une idée plus nette, 80,000 maîtres et maîtresses pour 60,000 écoles publiques. En admettant, comme on l'a fait jusqu'ici, mais par des données purement approximatives, que la population en âge de fréquenter les écoles primaires soit égale à un peu moins de 15 pour cent de la population générale, les écoles publiques auraient en moyenne 1 maître pour 50 ou 55 enfants en âge scolaire.

Les renseignements relatifs au personnel de l'enseignement libre sont moins faciles à recueillir. M. Bert n'a pu

faire porter ses observations que sur les documents réunis par le Ministère en 1872, documents qui n'ont pas vu le jour, précisément en raison des graves inexactitudes qui y avaient été reconnues. A cette époque l'enseignement libre employait environ 29,000 instituteurs et institutrices tant adjoints que titulaires.

Dans cette armée de l'instruction populaire de plus de cent mille maîtres, combien compte-t-on de laïques, combien appartiennent aux congrégations religieuses enseignantes? Là, encore, nous ne possédons ni des renseignements définitifs ni des données complètes.

L'enseignement public en 1875-76, employait 51,221 laïques, 28,150 congréganistes. Sur ce nombre on comptait

		Laïques	Congréganistes.
Instituteurs	titulaires	34,452	2,232
	adjoints	6,430	4,713
Institutrices	titulaires	10,925	10,749
	adjoints	2,479	9,391

d'ou il résulte manifestement, ainsi que le fait remarquer M. Bert, que chez les congréganistes il y a proportionnellement beaucoup plus d'adjoints qu'il n'y en a dans le personnel laïque. Les laïques comptent environ 9,000 adjoints pour 45,000 titulaires, et les congréganistes 14,000 adjoints pour moins de 12,000 titulaires.

La raison en est simple : les congréganistes, en raison même de leur organisation en communautés religieuses, ne fondent pas d'école à une seule classe ; leurs établissements ont toujours deux ou trois maîtres au moins.

Enfin, et ce sera dans le vaste travail de M. Bert le dernier détail que nous relèverons, on s'est efforcé de comparer les titres du personnel enseignant laïque et con-

gréganiste. En 1863, M. Duruy avait à cet égard prescrit pour le personnel des écoles publiques et gracieusement obtenu de la plupart des écoles libres un relevé intéressant du nombre d'instituteurs et d'institutrices exerçant avec ou sans brevet. C'est, en effet, un renseignement que nul n'a intérêt à refuser ; aujourd'hui surtout que la nation doit faire appel non aux passions d'aucun parti, mais à l'équité, à la droiture et à la modération de tous, il serait sage de la part des intéressés d'apporter de bonne grâce au tribunal de l'opinion publique tous les renseignements qui peuvent l'éclairer. Parmi ceux qui parlent avec le plus d'animation soit des priviléges du corps enseignant congréganiste, soit de sa prétendue infériorité de savoir par rapport aux laïques, parmi ceux qui d'autre part s'imaginent voir poindre une nouvelle ère de persécutions dans la plus simple mesure tendant à mettre sûr le pied d'égalité tous les fonctionnaires du corps enseignant, beaucoup se feraient de la situation une idée plus juste s'ils avaient sous les yeux l'ensemble des chiffres qui la représentent.

Ainsi M. Paul Bert, laissant de côté les instituteurs congréganistes titulaires d'écoles publiques, puisque leur condition est exactement la même que celle des laïques, s'est attaché au seul point où se manifeste encore une inégalité de situation légale à l'avantage des congréganistes : c'est la dispense de brevet accordée aux directrices d'écoles munies de la lettre d'obédience ; et voici le résultat de la comparaison qu'il établit entre 1863 et 1876 :

	1863	1876	en plus,	en moins
Titulaires brevetées . . .	928	784	»	144
— non brevetées. .	8204	10113	1909	»
Adjointes brevetées . . .	140	2123	1983	»
— non brevetées. .	9941	9363	»	578

Ainsi, sans contrainte légale, 2,097 religieuses vouées à l'enseignement public, c'est-à-dire 1,068 de plus qu'il y a 13 ans, se sont soumises aux examens du brevet de capacité et ont obtenu leur diplôme.

Dans l'enseignement libre, ce qui est encore plus spontané, et pour ainsi dire, plus méritoire, 3,217 directrices ou adjointes congréganistes, soit 2,216 de plus qu'en 1863, ont obtenu le brevet de capacité simple ou le brevet supérieur.

Encore faut-il ajouter que plusieurs congrégations, prenant ombrage de la question faite à ce sujet, n'y ont point répondu jusqu'ici, ce qui ne veut pas dire qu'aucune d'entre elles ne soit munie du diplôme.

Quoi qu'il en soit, ne faut-il pas voir un heureux symptôme et comme un acheminement à des mesures de sage conciliation, dans le simple fait de quelque six mille religieuses dispensées par la loi de l'obligation du brevet et qui, néanmoins, ont tenu à honneur de le conquérir? La statistique n'aura point été inutile si elle contribue à nous faire trouver la voie du véritable progrès, c'est-à-dire du progrès sans secousse et des réformes sans bouleversement.

F. Buisson.

LA PÉDAGOGIE FRANÇAISE.

A la considérer dans ses origines, déjà lointaines, et dans son esprit, fidèle image de l'esprit français, la pédagogie moderne est essentiellement française. Fille de la Renaissance, elle est née vers le temps où la langue française devenait la langue diplomatique de l'Europe, où François Ier la substituait au latin pour la rédaction des actes publics, où Ramus essayait d'en faire la langue de l'enseignement; en plein XVIe siècle, quand s'élaborait la vigoureuse et féconde préparation de la société moderne, quand la pensée se sécularisait et que l'éducation commençait de se séculariser comme la pensée. Chercher la règle de l'éducation physique, intellectuelle et morale dans les inspirations du bon sens et dans la connaissance de notre double nature, au lieu de la demander à la prétendue vertu de systèmes artificiels; construire pièce par pièce la méthode au fur et à mesure des besoins de l'enfant et l'ajuster à sa taille, au lieu d'introduire l'enfant comme par force dans le cadre arbitraire d'une méthode préétablie; aider l'écolier à se développer avec une liberté disciplinée dans son milieu naturel, le monde vivant de la réalité, au lieu de l'enfermer dans le monde abstrait des livres, des mots et des formules; lui apprendre à penser pour lui apprendre à vivre, faire de lui un homme et de l'homme un citoyen; réaliser, en un mot, le précepte du poëte ancien, *mens sana in corpore sano* : — ce sont là des vérités acquises, sur lesquelles on vit aujourd'hui, et dont on rapporte l'honneur aux maîtres de la pédagogie moderne. Le mérite de ceux-ci, et il suffit à leur gloire, est d'avoir les premiers appliqué méthodiquement et dans la sphère de

l'école primaire ces vérités que notre siècle a rajeunies, mais qu'il n'a pas découvertes ; que l'esprit français, fidèle à sa mission d'initiateur, avait mises dans le monde depuis Rabelais et Montaigne.

Rabelais et Montaigne, voilà les vrais promoteurs, non qu'ils aient écrit l'un ou l'autre quoi que ce soit qui ressemble à un manuel de pédagogie ; mais tous deux, et chacun selon son allure propre, ont, chemin faisant, ouvert les vues les plus larges, semé les observations les plus fines, les aperçus les plus lumineux. Ils ont remué des idées, et ces idées, pénétrant plus ou moins intimement tous les systèmes d'éducation depuis le XVI[e] siècle jusqu'à nos jours, se sont perpétuées comme par une tradition ininterrompue. Héritier du siècle de la Renaissance, le siècle de Louis XIV offre aux études pédagogiques une mine féconde à exploiter : le mouvement philosophique inauguré par Descartes a son contre-coup dans les doctrines de l'éducation, et la méthode cartésienne convient autant à la logique de l'enseignement qu'aux plus hautes spéculations de la pensée. Des hommes tels que Pascal, Nicole, Arnauld, Bossuet, Fénelon, ne dédaignent pas d'écrire des livres classiques. M[me] de Maintenon crée l'éducation publique et laïque, comme on dirait aujourd'hui, pour les filles, tandis que Fénelon publie sur le même sujet son premier chef-d'œuvre ; il n'est pas jusqu'à M[me] de Sévigné qui, dans maints endroits de sa correspondance, ne touche à cette question d'une plume rapide, mais singulièrement délicate et sûre. L'abbé Fleury nous introduit dans le XVIII[e] siècle, et nous conduit à Rollin ; je ne dirai pas, Dieu m'en garde ! que Rollin nous conduit à Rousseau : il y a cependant entre l'auteur d'*Émile* et l'auteur du *Traité des Études*, comme entre tous les esprits qui ont marqué

dans la science pédagogique depuis la Renaissance, ce lien plus ou moins serré qu'établit la communauté d'une vue de principe. Or, de l'aveu de tous, le but de l'éducation, c'est le développement harmonique et complet de l'enfant; le point de départ, la connaissance de sa nature; le moyen, une méthode appropriée à cette nature.

Que doivent apprendre les enfants? demandait-on à un roi de Sparte, Agésilas. — Ce qu'ils doivent faire étant hommes, répondit-il. Le moyen âge avait trop oublié cette vérité de sens commun. Il avait trop sacrifié le corps à l'esprit, et, dans la culture de l'esprit, la volonté à l'intelligence, l'intelligence à la mémoire; il avait trop exclusivement considéré l'instruction en elle-même, non comme un moyen, mais comme un but. Il fallait réagir contre cette erreur. « Quel dommage, s'écrie Montaigne, si l'instruction ne nous apprend ni à bien penser ni à bien faire! Le gain de nostre étude, c'est en être devenu meilleur et plus sage. » C'est ce que répétait plus tard l'auteur de la *Logique de Port-Royal:* « On se sert de la raison pour acquérir les sciences, et on devrait, au contraire, se servir des sciences pour perfectionner sa raison... Les hommes ne sont pas nés pour employer leur temps à mesurer des lignes, à examiner les rapports des angles, à considérer les divers mouvements de la matière. Leur esprit est trop grand, leur vie trop courte, leur temps trop précieux pour l'occuper à de si petits objets: mais ils sont obligés d'être justes, équitables, judicieux dans tous leurs discours, dans toutes les actions, et dans toutes les affaires qu'ils manient; et c'est à quoi ils doivent particulièrement s'exercer et se former. » Et Rollin ne parle pas autrement: « Les connaissances que l'instruction nous procure sont utiles et estimables, mais

comme moyen et non comme fin ; quand elles nous conduisent ailleurs et non quand on s'y arrête ; quand elles nous servent de préparatifs et d'instruments pour de meilleures choses, dont l'ignorance rend tout le reste inutile. » Mais l'âme, pour agir, a besoin d'un instrument et d'un instrument en bon état : « ce n'est pas assez de roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles ; elle est trop pressée si elle n'est secondée, et a trop à faire de seule fournir à deux offices... Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse, c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux, » Fénelon, dans le même esprit, ne craint pas d'indiquer quelle est la nourriture qui convient à de petits enfants ; Rousseau fait une large part à l'éducation physique.

C'est dire que l'éducation ne saurait commencer trop tôt ; dès que l'enfant est capable de voir, d'entendre, il est capable d'être « élevé ». Montaigne et Rabelais le prennent pour ainsi dire au berceau, comme Fénelon, dont les lignes suivantes sont à citer : « Le premier âge est celui où se font les impressions les plus profondes, et qui par conséquent a un grand rapport à tout le reste de la vie. Avant que les enfants sachent entièrement parler, on peut les préparer à l'instruction... Considérez combien, dès cet âge, les enfants cherchent ceux qui les flattent et fuient ceux qui les contraignent ; combien ils savent crier ou se taire pour avoir ce qu'ils souhaitent, combien ils ont déjà d'artifice... » On ne connaît la nature enfantine, « le génie des écoliers, » comme disait Rollin, qu'en l'étudiant dès ses premières manifestations, en la suivant pas à pas, en l'observant partout, jusque dans les jeux, où l'absence de contrainte et l'exercice de l'activité naissante la mettent en plein relief, en plein épanouissement. « L'enfant qui joue m'est sacré », disait Pestalozzi ; Montaigne avait dit avant lui,

avec moins de solennité et non moins de sens : « Les jeux des enfants, où c'est nature qui parle, doivent être jugés non comme jeux, mais comme leurs plus sérieuses actions ». Comment en effet « s'accommoder à ces petites âmes », selon le mot de M. de Saci, » comment en prendre possession, si on ne les connaît? Mais ici s'impose une condition particulière, sans laquelle on n'avancera pas dans ce travail de la psychologie de l'enfant; il y faut une aptitude morale que ne supplée ni l'effort ni même la pénétration de l'intelligence. « Il faut connaître les choses humaines pour pouvoir les aimer ; il faut aimer les choses divines pour pouvoir les connaître : » si ce mot de Pascal est vrai, appliqué à la métaphysique, il ne l'est pas moins, appliqué à la science de l'éducation. C'est en quoi se distinguent éminemment les Peztalozzi, les P. Girard, les Frœbel ; Rousseau, dont ils se faisaient gloire d'être les disciples, n'avait pas cette ouverture de cœur, mais on ne saurait faire le même reproche à Rollin, et surtout aux solitaires de Port-Royal, Arnauld, Lancelot, Tillemont, Saint-Cyran lui-même, dont c'était la « dévotion de pouvoir servir les enfants », qui « aimait extrêmement toute sorte d'enfants ». Nulle part ailleurs, osons le dire, et en aucun temps, le sentiment de la responsabilité professionnelle, le respect pieux de l'enfance, n'ont été portés plus haut ; nulle part la sollicitude n'a été plus éclairée, l'autorité plus tendre, la tendresse plus ferme, le dévouement plus absolu ; nul autre qu'eux non plus n'a pénétré plus avant dans l'inconnu de l'âme enfantine, n'en a éclairé d'une lumière plus sûre les délicates profondeurs.

D'accord sur le but et le point de départ, l'est-on sur la méthode? Là encore, la pédagogie actuelle relève de Montaigne et de Rabelais, en ce qu'ils ont rompu en visière à l'autorité d'Aristote et revendiqué, avant Descartes, celle

du bon sens. Leur méthode se peut résumer en un mot, l'action : qu'est-ce donc que l'homme sinon un être né pour l'action? Au lieu de plonger l'écolier dans les livres, ils le plongent, en quelque sorte, dans la vie réelle par l'exercice simultané de toutes ses facultés : nous n'apprenons pas à manier un cheval en regardant un écuyer, ni à chanter en écoutant un musicien ; comment pourrions-nous «apprendre à bien parler et à bien juger, sans nous exercer à parler et à juger? Or à cet apprentissage, tout ce qui se présente à nos yeux, sert de livre suffisant : la malice d'un page, la sottise d'un valet, un propos de table, ce sont autant de nouvelles matières... » A la promenade, au jeu, à table, partout cet enseignement peut trouver sa place. On le voit, nous n'avons pas inventé les leçons de choses, et si le défaut d'espace ne m'obligeait à restreindre les limites de cet article, j'en emprunterais aisément la preuve à Fénelon et aux petites écoles de Port-Royal. C'est bien là le principe de la méthode intuitive, et de cette dialectique qui conduit l'enfant comme par degrés, du sensible au spirituel, du connu à l'inconnu, du particulier au général. Et ce n'est pas seulement une simple indication, le procédé est expressément décrit dans les *Essais* : « On ne cesse de criailler à nos oreilles, comme qui verserait dans un entonnoir, et nostre charge ce n'est que redire ce qu'on nous a dit. Je voudrais que le maître corrigeât cette partie, et que de belle arrivée, selon la portée de l'âme qu'il a en main, il commençât à la mettre sur la montre, lui faisant goûter les choses, les choisir et discerner d'elle-même. Quelquefois lui ouvrant le chemin, quelquefois le lui laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il invente et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour. Socrates, et puis Arcesilaüs, faisaient premièrement parler leurs disciples et

puis ils parlaient à eux. Il est bon qu'il le fasse trotter devant lui pour juger de son train, et juger jusques à quel point il se doit ravaller, pour s'accommoder à sa force. A faute de cette proportion nous gâtons tout. Et de la savoir choisir, et s'y conduire bien mesurément, c'est une des plus ardues besognes que je sache. Et c'est l'effet d'une haute âme et bien forte, savoir condescendre à ces allures puériles et les guider... Qu'il ne lui demande pas seulement compte des mots de sa leçon, mais du sens et de la substance ; et qu'il juge du profit qu'il aura fait, non par le témoignage de sa mémoire mais de sa vie. Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien... C'est témoignage de crudité et indigestion que de regorger la viande comme on l'a avalée : l'estomac n'a pas fait son opération, s'il n'a fait changer la façon et la forme à ce qu'on lui avait donné à cuire... » Ce programme a été aussi fidèlement réalisé par les petites écoles de Port-Royal, quoique dans des conditions différentes, que par celles qu'ont inspirées ou dirigées Pestalozzi ou Frœbel.

C'était plus qu'une réforme, c'était une révolution entraînant des conséquences multiples. La langue maternelle doit dès lors remplacer le latin ; l'exemple en est donné, avec plus de succès que par Ramus, par Arnauld, Nicole, Lancelot, le P. Lamy de l'Oratoire, et suivi par Fleury et Rollin ; les Jésuites, comme Luther, conservent le latin : en revanche, ils inventent l'enseignement mutuel. Port-Royal invente la méthode de lecture qui porte son nom. Les mathématiques, l'histoire, la géographie, sont introduites à Port-Royal, à l'Oratoire, jusque dans l'Université de Paris, la plus lente à modifier les vieilles coutumes. Que si nous ntrions maintenant dans le détail des procédés, nous ver-

rions Nicole recommander l'usage des cartes géographiques, des tableaux d'histoire, de tout ce qui parle aux yeux; Fénelon, conseiller pour l'histoire sainte la forme de l'entretien et du récit. « Animez vos récits, dit-il, de tons vifs et familiers; faites parler tous vos personnages : les enfants qui ont l'imagination vive, croiront les voir et les entendre. Par exemple, racontez l'histoire de Joseph : faites parler ses frères comme des brutaux, Jacob comme un père tendre et affligé; que Joseph parle lui-même, qu'il prenne plaisir, étant maître en Égypte, à se cacher à ses frères, à leur faire peur, et puis à se découvrir. Cette représentation naïve, jointe au merveilleux de cette histoire, charmera un enfant... »

Oui, charmer l'enfant, lui rendre la science aimable, voilà à quoi tendent tous ces maîtres sans distinction, jansénistes, jésuites, oratoriens, Pascal comme Fénelon, Rollin comme Rousseau : M. Gréard a remarqué avec raison que nous avions eu avant Frœbel la riante idée des Jardins d'enfants. Prenons garde que l'absolue recherche de cet idéal pourrait bien aller contre le but même de l'éducation : supprimer la peine et la difficulté du travail pour l'enfant, serait une médiocre préparation aux difficultés et aux peines de l'existence. Mais tranquillisons-nous, on ne les supprimera jamais assez pour que l'école cesse d'être l'apprentissage de la vie. Et si l'on se reporte aux traditions de la scolastique, on s'explique cette réaction unanime, plus qu'utile, nécessaire contre la discipline et la méthode du moyen âge, qui semblait avoir pris à tâche d'entourer l'étude de l'appareil le plus sombre, le plus répugnant, le plus propre à comprimer la naturelle expansion de l'âme et du corps : quand Montaigne appelle l'école de son temps une geôle et l'écolier un esclave, il n'exagére pas; or, l'enfant qui est

tout activité, et dont l'activité se nourrit de gaieté et de lumière, a besoin d'essor et d'horizon.

Dans ce grand mouvement de la pédagogie française, quelle a été la part de l'instruction primaire? Il y avait assurément des écoles primaires avant 89, petites écoles, écoles du dimanche, écoles de charité, plus nombreuses qu'on ne serait d'abord disposé à le croire, mais à l'état isolé, sans lien entre elles, et surtout sans grande connaissance ni grand souci de la pédagogie. Il faut bien l'avouer, ce n'est pas elles que l'on avait en vue : l'écolier dont s'inquiètent les novateurs du XVIe siècle, les maîtres du XVIIe et du XVIIIe, c'est l'élève des colléges et non celui des écoles. Rousseau lui-même, si voisin de la Révolution française, Rousseau pense ici comme le gentilhomme Montaigne, car Émile a un « gouverneur ». Nous sommes loin de l'école primaire, de l'école gratuite ouverte aux enfants du peuple, aux humbles, aux pauvres. L'idée de l'éducation populaire a eu pourtant son représentant, disons mieux, son apôtre, quelque cinquante ans après que saint Vincent de Paul eut fondé l'Institution des Enfants-Trouvés. L'abbé de La Salle, à travers mille épreuves, avait créé les « Écoles chrétiennes » : on y enseignait ce que le P. Girard appelle les quatre éléments, lire, écrire, compter et réciter. C'était beaucoup pour l'époque, trop peu au regard du temps présent; la fixité des méthodes, la défense d'innover, dont il ne faut pas trop médire, car ce sont de salutaires préservatifs contre l'invasion d'essais irréfléchis ou prématurés, n'assurent la perpétuité de la tradition qu'en ralentissant la marche du progrès.

Et cependant, telle est la puissance de l'idée, qu'une fois produite au jour il ne se peut qu'elle ne fasse son chemin : elle pénètre partout, comme le soleil qui luit pour

tout le monde. L'instruction primaire devait donc bénéficier, elle aussi, de ce long travail qui n'avait pas été fait pour elle, et quand sonna l'heure de 89, on avait en France la conception moderne, je dirais presque philosophique de l'école primaire. Cette conception, la Constituante a eu la gloire de la formuler pour la première fois, dans le projet de loi préparé par M. de Talleyrand : « L'objet des écoles primaires est d'enseigner à tous les enfants leurs premiers et indispensables devoirs ; de les pénétrer des principes qui doivent diriger leurs actions ; et d'en faire, en les préservant des dangers de l'ignorance, des hommes plus heureux et des citoyens plus utiles. » On a fait honneur aux législations scolaires des peuples étrangers et surtout des peuples de race germanique, depuis 15 ou 20 ans, d'une tendance, qui leur serait propre, à rehausser l'importance de l'instruction primaire par les définitions qu'elles en ont données et qui ont la valeur de déclaration de principes. Aucune, que je sache, n'est supérieure à celle qu'on vient de lire et qui leur est antérieure de tant d'années ; aucune n'exprime sous une forme à la fois plus simple, plus claire et plus complète, l'objet de l'enseignement primaire : l'esprit français s'y reconnaît, et y reconnaît en même temps la pensée vraie de la Révolution française, en matière d'éducation.

En précisant l'apport de la France dans l'œuvre de la pédagogie moderne, je n'entends ni méconnaître celui des pays étrangers ni en diminuer la valeur. C'est un fonds commun enrichi chaque jour par le labeur de tous, et auquel tous peuvent emprunter sans crainte de l'épuiser : la vérité est comme la charité, elle peut se prodiguer sans s'appauvrir.

Paul Rousselot,
Inspecteur d'Académie.

LES ÉCOLES PUBLIQUES A LONDRES
ET LE
CONSEIL DES ÉCOLES.

Au moment où l'Administration française a pris à tâche d'assurer à tous les enfants en âge de fréquenter l'école les bienfaits de l'instruction primaire, en multipliant ou en améliorant les bâtiments scolaires, il sera utile d'examiner et de suivre le mouvement qui s'est opéré dans le même sens en Angleterre, et particulièrement dans la capitale du Royaume.

Londres occupe un territoire très-vaste qui n'a pas moins de 122 milles; sa population est aujourd'hui de 3,500,000 âmes; une semblable agglomération fait de la grande cité un centre d'action comme il n'en existe nulle part ailleurs. Aussi l'instruction des enfants dans une ville de cette importance excite-t-elle à un haut degré l'intérêt de tous ceux qui se préoccupent de l'amélioration physique et morale du peuple.

En 1870, à la suite d'un recensement de la population scolaire qui eut lieu à Londres, on constata ce fait que 150,000 enfants en âge de fréquenter l'école étaient privés de toute instruction, parce qu'ils ne pouvaient trouver place dans les écoles existantes. Le Conseil des Écòles (School Board) résolut de remédier au plus tôt à ce lamentable état de choses, en construisant des bâtiments en nombre suffisant pour recevoir à la fois 112,000 enfants. La ville fut partagée en districts, ou circonscriptions scolaires, et dans chaque district on ouvrit un registre sur lequel furent inscrits nomi-

nativement tous les enfants auxquels l'instruction devait être donnée. Par ce moyen on arriva à se rendre un compte exact de la situation, et il fut décidé qu'une école serait établie en chaque endroit où le besoin en aurait été révélé. Il fallut tout d'abord s'assurer de l'emplacement à donner à chacune des écoles, ce qui fut une cause de difficultés parfois très-grandes, soit à raison des formalités légales à observer, soit parce que le directeur d'une école voisine formait opposition, alléguant que l'ouverture de l'école nouvelle serait préjudiciable à celle qui lui était confiée. Ces réclamations étaient toujours prises en sérieuse considération par le Conseil, qui ne se proposait d'autre but que de compléter le système scolaire, et non de compromettre la prospérité des écoles existantes ou de les remplacer par d'autres. Le Conseil eut à édifier en même temps 134 maisons d'école dans les divers quartiers de la métropole. On se mit à l'œuvre sans désemparer, et dans l'espace de quatre années l'entreprise avait fait de si rapides progrès qu'au mois de septembre 1874, 65 écoles nouvelles étaient ouvertes pour 61,987 enfants, que 35 écoles étaient en cours de construction pour 26,736 enfants, et que l'emplacement était assuré pour 34 écoles destinées à recevoir 20,207 enfants. C'était dans un temps prochain un nombre total de 134 écoles où pourraient trouver place 108,930 enfants.

Ces écoles furent d'abord établies dans les quartiers déshérités, et si, à l'expiration du délai de quatre, ans il y eut encore un certain nombre d'enfants privés d'instruction, on ne put du moins s'en prendre à la sollicitude et au zèle du Conseil d'administration. La dépense occasionnée par la construction des 65 premières écoles n'excéda guère 240 francs par élève, somme inférieure à celle que coûtèrent

les écoles de Bradford et d'autres villes importantes. Les salles de classe furent aménagées de manière à pouvoir contenir 50, 60, 70, et même 80 enfants, suivant l'importance de l'école, et l'on prit soin de donner à chaque enfant un espace plus grand que ne l'exigent les instructions du Département d'éducation. Parmi les écoles établies ou projetées, dans ces dernières années, par le School Board, 6 sont disposées pour recevoir 250 enfants ; 25 peuvent en recevoir 500 ; 25, 750 ; 43, 1000 ; 32, 1250 ; et 3, 1500 enfants.

Ce n'est pas tout, il faut ajouter aux écoles nouvelles dont il vient d'être question, 84 écoles recevant une population de 24,000 enfants et pouvant donner encore place à 15,000 enfants ; ces écoles dont l'existence était déjà ancienne ont été transférées au Conseil d'administration et installées provisoirement dans des maisons prises à location. Elles ne servent pas seulement pour les classes du jour ; on y fait aussi le soir aux adultes des cours de sciences et d'arts appliqués.

Toutes ces écoles ont leur administration propre. Celles dont la surveillance a été transférée au School Board continuent à être administrées par les anciens directeurs auxquels sont adjoints d'autres membres désignés par le Conseil. Ce sont autant de comités distincts qui ont en mains les intérêts de chaque école sans lien commun, désignent les candidats aux emplois vacants et les proposent à la nomination du Conseil. Un personnel d'inspecteurs, relevant seulement du School Board, visite les écoles à des époques déterminées et les prépare à la grande inspection prescrite chaque année par le Département d'éducation. Le personnel enseignant attaché à ces établissements compte 243 maîtres pourvus du diplôme, 341 maîtresses également

diplômées, 791 élèves maîtres et élèves maîtresses, et environ 500 candidats.

Les registres matricules du Conseil des Écoles constatent un effectif de 79,700 enfants inscrits; il y avait, dès le mois de janvier 1875, place pour 75,725 enfants, mais la moyenne des présences n'était encore que de 58,507. Disons cependant que nombre d'enfants, entre trois et six ans, avaient été admis dans les Board Schools; la plupart d'entre eux n'ayant pas encore, à cause de leur âge, fréquenté l'école, eurent à se plier peu à peu aux habitudes de régularité exigées de leurs aînés; il s'ensuivit que l'enfant qui arrivait à dix heures au lieu de neuf heures, était noté comme absent, bien qu'il fût effectivement présent pendant la journée presque entière. Ces habitudes irrégulières, qu'il faut attribuer à la négligence des parents, plutôt qu'à la disposition naturelle des enfants, sont une cause de trouble dans les classes dont se plaignent vivement les instituteurs. Aussi des mesures furent-elles prises à l'égard des familles négligentes ou réfractaires, et ces mesures eurent pour effet de réduire de moitié le nombre des absences. Dans tous les quartiers de Londres, le Conseil eut des agents chargés de veiller à l'exactitude des enfants, et tous ces visiteurs s'acquittèrent de leur tâche avec conscience et zèle. Un autre résultat heureux de l'action exercée par le School Board fut de faire monter le nombre des inscriptions, dans toutes les écoles de la ville, de 208,520 à 343,102, et de porter la fréquentation moyenne de 171,769 à 256,391.

En Angleterre, le principe de la concurrence est généralement admis, dans un intérêt d'émulation et de progrès. Eh bien, dans un espace de quatre ans, le Board a pu recevoir chaque année dans ses écoles 79,000 enfants, et

dans la même période, on n'a pas vu s'ouvrir une seule école libre. Cependant, tous les enfants admis dans les Board Schools doivent payer une rétribution, et presque tous l'acquittent avec régularité. Un fait digne de remarque, c'est que 15,000 enfants ayant appartenu autrefois aux écoles des pauvres, versent aujourd'hui, le lundi de chaque semaine, leur penny aussi exactement que le font les autres enfants.

Pour obtenir un pareil résultat, le Board dut adopter un taux de rétribution très-faible, et encore le taux moyen n'est-il pas d'un penny, mais de 2 pence. — La rétribution, mesurée aux facultés de chacun, fut établie comme suit :

28,000	enfants payèrent	. . . . . .	1 penny.
48,000	—	—	2 et 3 pence.
3,000	—	—	4 pence.
1,000	—	—	6 pence.

Tout le monde fut d'accord pour reconnaître que les familles pauvres, qui ont souci de l'éducation de leurs enfants, peuvent et doivent payer un penny, et il convient de dire à leur honneur qu'elles tiennent généralement à le payer. 1,327 familles seulement interrompirent les versements, et, parmi celles-ci, 500 les reprirent peu de temps après. Le Board eut à dispenser de la rétribution 558 enfants déclarés incapables de payer.

Le principe de l'obligation est en faveur parmi les pauvres, qui ne demandent qu'une chose, c'est que la loi soit également appliquée à tous. L'opposition vient surtout de la part des petits commerçants et des populations rurales, qui entendent tirer profit du travail des enfants. Un acte du Parlement a conféré au Conseil des Écoles le

pouvoir d'assurer la fréquentation et de sévir contre les irrégularités. Investi de cette autorité, le Board s'est fait à lui-même son règlement, et ses efforts n'ont cessé de tendre à le faire entrer dans la pratique. Ainsi que nous l'avons vu, des agents, répartis entre les différents quartiers de la ville, ont le devoir de faire donner l'instruction à tous les enfants en âge de fréquenter l'école. Ces agents ou visiteurs sont choisis parmi les habitants qui ont une connaissance entière de leur district, et plus particulièrement parmi ceux qui se sont acquis la confiance des pauvres par leur honorabilité et leur caractère discret. Ils ont pour instruction, en premier lieu, de faire connaître aux parents les obligations que la loi leur impose à l'égard des enfants, en second lieu de les engager, par tous les moyens de persuasion, à se conformer aux prescriptions légales, en troisième lieu de les prévenir des conséquences d'un refus obstiné de leur part, et, au cas d'absolue nécessité, de les menacer des mesures de rigueur édictées par la loi. Les infractions sont déférées à un Comité, qui informe sur chaque cas en particulier, se met en rapport avec les parents, et après avoir fait toutes les démarches requises, porte la plainte devant un magistrat du School Board. Ce Comité se compose de contribuables et de personnes qui se recommandent par leur situation personnelle et par des services rendus; un pareil tribunal présente toutes les garanties désirables, et personne encore n'a osé contester l'autorité de ses décisions. Liberté entière est laissée aux parents sur le choix de l'école, et jamais on n'eut à reprocher aux visiteurs d'exercer à cet égard la moindre contrainte. « Votre enfant va-t-il à l'école? » — Telle est la question faite aux parents. Si la réponse est négative, la famille est

invitée à choisir telle école qui lui paraît préférable; elle doit en désigner une, et le choix étant fait, elle doit y envoyer régulièrement l'enfant. A l'origine, lorsque les écoles étaient encore peu nombreuses, le Conseil se préoccupait de savoir si dans le district les écoles existantes offraient tous les moyens d'instruction, et le principe de l'obligation n'était appliqué que là où il y avait place pour les enfants.

En 1871, le nombre des visiteurs était de 73 seulement; en 1873, il fut porté à 124; en 1875, il s'éleva à 153. Tel fut le zèle de ces fonctionnaires, que le nombre des inscriptions pour toutes les écoles de Londres dépassa de 134,000 celui qui existait quatre ans auparavant. Un fait qui donne plus de prix au service rendu par les Board Schools, c'est que presque tous les enfants y ont été amenés sans contrainte. On a eu le tort de croire un instant que ces écoles avaient été ouvertes spécialement pour les enfants pauvres; elles sont maintenant mieux appréciées et jouissent d'une popularité méritée, parce qu'elles reçoivent tous les enfants, sans distinction de fortune ou de position.

Si le principe de l'obligation est en général admis, il rencontre parfois dans l'application de sérieuses difficultés. Tel individu, père de six enfants, gagne 50 schellings par semaine; au lieu de faire profiter sa famille du fruit de son travail, il dissipe son argent à la taverne ou le perd au jeu. La malheureuse mère se voit obligée de travailler hors de chez elle, et la fille aînée est retirée de l'école pour garder les plus jeunes enfants dont quelques-uns sont eux aussi en âge d'école. S'étonnera-t-on que cet individu, comme tous les gens de son espèce, se plaigne de l'ingérence du Board dans le gouvernement de la famille? On reconnaîtra du moins que cet homme a un devoir à remplir envers la

société, celui de faire donner l'instruction à ses enfants, et que pouvant gagner 50 schellings par semaine, ce devoir s'impose plus impérieusement encore!

Une autre cause de difficultés naît de la cupidité de certains parents qui veulent bien que leurs enfants travaillent, mais ne veulent pas les faire instruire. Le Conseil prend sous sa protection l'enfance et la défend contre les abus de la famille. Il y a encore une force de résistance plus redoutable que les deux premières; celle-là tient à la négligence des parents. Trop souvent il arrive que des parents, dans le but de soustraire leurs enfants à l'obligation de la présence régulière, les retirent des Board Schools pour les placer dans des écoles libres où ils paient une rétribution plus élevée, mais où ils ont par contre la facilité de les envoyer quand il leur convient. Ces parents n'échappent pas aux sévérités du Conseil, et ils s'en vengent en qualifiant de tyranniques les poursuites auxquelles les expose leur conduite coupable.

Sans doute il existe encore à Londres un grand nombre d'écoles installées dans des locaux qui ne conviennent pas à cette destination et dont l'organisation est tout à fait défectueuse. Il faut déplorer que ces écoles existent; mais elles tendent à disparaître, et d'ailleurs elles ne participent pas aux subsides du gouvernement. En 1871, sur les instances du School Board, il fut décidé qu'un délai de tolérance serait accordé à ces écoles pour se mettre au niveau des exigences nouvelles, au double point de vue de l'installation des services et de l'enseignement donné aux enfants. Beaucoup d'écoles profitèrent de ce délai pour s'améliorer, beaucoup aussi ne changèrent rien à leur organisation défectueuse. Au cours de l'année 1874, le Conseil d'Éducation, avec l'approbation

du gouvernement, donna à un inspecteur la mission spéciale de visiter toutes ces écoles, d'indiquer aux administrateurs les points sur lesquels elles laissaient à désirer, ainsi que les mesures qui lui paraîtraient utiles pour compléter les moyens d'instruction. Grâce à la bienfaisante intervention du Conseil, de notables progrès furent réalisés dans ces écoles qui, en 1875, ne reçurent pas moins de 85,000 enfants.

Un comité spécial fut constitué par les soins du School Board et préposé à la surveillance des écoles d'enseignement industriel. La loi dispose que les enfants ayant atteint un certain âge, dans des conditions déterminées, et par ordre d'un magistrat, seront envoyés d'office dans des écoles industrielles ou placés sur des vaisseaux instructeurs; ces recrues se font parmi les enfants que l'on rencontre se livrant à la mendicité dans les rues, parmi ceux dont l'abandon est bien établi ou sur lesquels les parents n'exercent aucun contrôle. On a souvent demandé pourquoi le Conseil des Écoles n'avait pas encore délivré les rues de Londres de la présence de tous ces enfants abandonnés ou pris en état de vagabondage. La réponse à cette question est bien simple : le Conseil des Écoles n'a qu'un pouvoir très-limité, il n'a aucune surveillance à exercer sur les enfants qui n'ont pas atteint 5 ans ou qui ont dépassé 13 ans. Les enfants pauvres relèvent d'une autorité essentiellement municipale, et les agents du Board n'ont pas le droit d'arrêter un enfant sur la voie publique. Personne ne met en doute leur sollicitude pour tout ce qui touche aux intérêts de l'enfance, mais leur action est toute scolaire; ils ne sont pas revêtus du caractère de constable; tout ce qu'ils peuvent faire, c'est de rechercher les délinquants ou les égarés en âge d'école, de les suivre à leur

demeure, et de s'assurer de la possibilité pour les parents de les surveiller et de les envoyer à l'école. A défaut de la famille, le Conseil recueille l'enfant, lui fait donner l'instruction, et ne demande en retour aux parents que des sacrifices médiocres et toujours en rapport avec leurs ressources. Le Conseil ne manque à aucune de ses obligations ; il y aurait injustice à nier qu'il s'en acquitte toujours avec une extrême prudence et sans jamais porter atteinte à la liberté de la famille ou de l'individu ; mais il n'entre pas dans ses obligations de faire la chasse à tous les vagabonds répandus dans les rues de Londres. On sait qu'il y a des parents qui ne sont que trop disposés à abandonner dans les rues les enfants, dans le but de les faire rechercher et envoyer par l'autorité sur les vaisseaux de l'État. A coup sûr les contribuables ne donneraient pas leur appui à des mesures qui auraient pour effet d'encourager de semblables abus. La dépense d'installation est en moyenne de 9 à 10 livres st. par enfant ; il importe donc que les enquêtes soient suivies avec le plus grand soin pour éviter aux contribuables toute imposition abusive. Le Comité des écoles industrielles, depuis l'époque de sa fondation, a eu à s'occuper de la situation de 3,114 jeunes gens, sur lesquels 1,591 garçons et filles ont été placés dans les écoles industrielles ou à bord des bâtiments de l'État.

Lorsque la loi de 1870 sur l'éducation élémentaire fut mise en discussion, on avait évalué approximativement à 6 pence par livre l'imposition scolaire que les contribuables auraient à supporter. La dépense, dans la période des 3 années qui suivirent, n'a pas atteint un demi-penny par an, tout compris, dépenses courantes, intérêts des emprunts contractés tant pour l'acquisition des emplacements que pour la construction des bâtiments. L'argent fut prêté par les

Public Works Commissionners, moyennant un intérêt de 3 1/2 pour cent avec remboursement en 50 ans, de sorte que les générations auxquelles profiteront ces constructions auront à supporter, elles aussi, une part de la dépense. Les habitants de Londres qui vivront en 1922, verront la dette s'éteindre, et vénéreront la mémoire des bienfaiteurs de l'enfance qui auront posé les fondements du système d'éducation populaire inauguré en 1870.

Les résultats obtenus par le Conseil des Écoles, dans un laps de quelques années seulement, donnent la mesure de ce que peut la volonté humaine et tiennent vraiment du prodige. Mais comme l'a déclaré M. Reed, l'éminent président du School Board, à qui nous avons emprunté les éléments de notre travail, le Conseil est loin encore d'avoir accompli son œuvre, et les hommes qui le composent ne sont pas gens à se soustraire aux responsabilités. Leur constante préoccupation est maintenant de compléter les moyens d'instruction pour une population de 190,000 enfants, les uns abandonnés ou livrés au vagabondage, les autres recueillis provisoirement dans des écoles mal installées ou mal dirigées. Ils ne désespèrent pas de voir l'effectif scolaire s'augmenter de 7,000 enfants chaque année, ce qui nécessitera la construction de dix écoles nouvelles chaque année. Fort des résultats acquis, le Conseil des Écoles regarde l'avenir avec confiance; il a le ferme espoir que, Dieu aidant, et avec l'appui de l'opinion, il aura réalisé dans un temps prochain le vœu contenu dans la loi de 1870 sur l'éducation élémentaire, celui d'assurer sur des bases solides à tous les enfants de la ville de Londres, sans exception, un système d'instruction primaire complet et peu onéreux pour les familles.

Ad. Zidler.

L'EXPOSITION UNIVERSELLE,

PARTIE SCOLAIRE, CE QU'ELLE DEVRA COMPRENDRE.

Parmi les produits de l'industrie nationale, qui vont être admis à figurer dans le vaste palais du Champ-de-Mars, ce n'est pas sans raison que l'on a voulu accorder une place honorable aux choses de l'enseignement et à tout ce qui regarde l'éducation, puisque cette industrie, si l'on peut ainsi parler, est le point de départ et en quelque sorte le fondement de toutes les autres. C'est par une éducation bien réglée, sage et féconde, appropriée aux diverses aptitudes et ne laissant en friche aucune des portions du fonds national, qu'un peuple agrandit de jour en jour la sphère de son activité et de sa puissance. Les trois ordres ou degrés de l'enseignement y concourent, chacun dans sa mesure : mais nous ne nous occuperons ici que de l'enseignement primaire.

A côté des travaux distingués et des savantes découvertes de nos professeurs de l'enseignement secondaire ou supérieur, l'école primaire, bien qu'elle n'ait à montrer que des œuvres très-modestes, mérite cependant, par son caractère d'universalité, non moins que par l'urgence du besoin social auquel elle correspond, d'attirer aussi les regards. C'est donc à nous instituteurs ou amis dévoués de l'école, à faire en sorte que notre exposition pédagogique ne soit pas indigne de l'attention dont elle sera l'objet.

Il est clair que cette exposition devra comprendre nécessairement et en premier lieu, ce que comprennent toutes les expositions de ce genre, savoir : plans de mai-

sons d'école, matériel d'enseignement, devoirs de tout genre faits par les écoliers, travaux à l'aiguille, etc. Mais ce ne serait pas suffisant ; il faut qu'on voie le for intérieur de notre enseignement, c'est-à-dire nos méthodes.

J'examinerai ici ce que comporte, à cet égard, chaque branche de notre système scolaire : on me pardonnera d'être un peu technique ; la matière l'exige.

Lecture. La lecture joue le premier rôle dans la classe, et rien de plus juste, puisque c'est, après la parole, le moyen de transmission le plus naturel et le plus sûr. Les instituteurs exposants auront à montrer comment ils dirigent cet exercice, à faire toucher du doigt les procédés de leur méthode, soit qu'il s'agisse de déchiffrer les éléments de la lecture, soit que la leçon porte sur une lecture courante à expliquer, soit enfin qu'ils fassent voir comment ils entendent les règles de la lecture à haute voix. A cet effet, le mieux sera de présenter un modèle-type de chacun de ces exercices de lecture et, autant que possible, des devoirs d'élèves pour ce qui concerne la lecture expliquée et les règles de la lecture à haute voix.

Quant à ce qui est du déchiffrement des éléments syllabiques, ils feront bien d'indiquer eux-mêmes quelle méthode ils jugent la plus facile, la plus courte, la plus normale, pour habituer l'enfant à transformer en sons les caractères typographiques qu'on lui met sous les yeux. Il y a bien des dissentimeuts et il y a eu bien des discussions à ce sujet ; mais l'expérience est le meilleur juge, et les résultats sont la meilleure garantie. Il faudra donc indiquer en combien de temps, par tel ou tel procédé, un enfant d'intelligence moyenne arrive à *savoir lire*, et citer des exemples.

Les appareils pour l'apprentissage de la lecture trouveront naturellement leur place dans cette série. Habituer l'enfant à unir les diverses articulations avec les divers sons-voyelles, est sans doute le point essentiel de cet apprentissage. Il ne faudrait pas toutefois épuiser les combinaisons, si multiples, que comporte ce rapprochement; plus tôt l'enfant sera à même de lire une petite phrase ayant un sens, mieux cela vaudra. Il cesse alors d'être une machine à sons, il a du plaisir à comprendre ce qu'il lit, et ce plaisir seconde ses efforts. C'est un apprenti nageur qui vient d'exécuter sa première brasse et qui dès lors fait des progrès rapides, sans que le maître de natation ait besoin de le tenir constamment à la lisière.

Ainsi, les méthodes présentées, ou les appareils remplaçant les méthodes, devront, ce me semble, abréger autant que possible les exercices de vocalisation machinale, pour hâter le moment où l'intelligence sera elle-même admise à participer aux premiers essais de lecture.

Un des points essentiels de cet exercice est d'obtenir que les enfants lisent sans ces intonations traînantes ou chantantes, qui leur sont si habituelles. Quels moyens convient-il d'employer pour cela, puisqu'il est certain que les avertissements réitérés ne peuvent venir à bout de cette désagréable habitude, d'autant plus fâcheuse que le maître, lassé de gronder, finit par s'habituer aussi à la tolérer? serait-il bon qu'il prît la peine, avant chaque lecture, de lire lui-même à haute voix le morceau, afin de donner l'impulsion et de mettre à profit l'instinct imitateur des enfants? Ou à quels autres moyens réellement efficaces pourrait-on recourir? C'est ce qu'il serait bon d'exposer.

En ce qui regarde les livres de lecture courante, il y en a beaucoup de bons; cependant il n'y en a pas de parfaits, et l'on aimerait à voir les meilleurs maîtres présenter le plan d'un livre de lecture, tel qu'ils le conçoivent d'après l'expérience qu'ils ont des besoins de l'enseignement sous ce rapport.

A cette question de la lecture se rattache celle des *bibliothèques scolaires*. Il serait embarrassant pour les instituteurs de dresser une liste des ouvrages qui méritent le mieux d'y figurer, attendu qu'il ne leur est guère possible de connaître la multitude des écrits entre lesquels devrait se fixer leur choix. Mais ils peuvent du moins indiquer vers quelles lectures se portent de préférence les goûts des enfants et, s'il y a lieu, des familles. On a cru, par exemple, qu'il fallait combler ces bibliothèques d'ouvrages d'agriculture, et il s'est trouvé que presque personne ne les demandait. Il importe donc, sans toutefois faire de concessions à des goûts futiles, de concilier l'agrément avec l'utilité. Les maîtres peuvent à cet égard, d'après l'usage qui est fait de la bibliothèque de leur école, émettre des observations bonnes à recueillir. La plupart des campagnards, et même des ouvriers des villes, une fois sortis des bancs de la classe ou du cours d'adultes, n'écrivent plus guère, n'ayant que peu d'occasions de s'y exercer, et leurs doigts, souvent endurcis par de rudes travaux, en perdent peu à peu l'habitude. Mais ils aiment toujours à lire. S'ils avaient sous la main quelques ouvrages vraiment intéressants, ni trop sérieux, ni trop romanesques, ne seraient-ils pas portés à en profiter? Dans les villages d'Allemagne, c'est assez ordinairement, avec la Bible populaire et un recueil de chants, le livre de classe lui-même qui forme la petite bibliothèque du foyer rural. Ce livre

de lecture, qui est en général le même pour toutes les écoles d'une province, présente dans son ensemble une sorte d'encyclopédie élémentaire, renfermant quantité de notions utiles, de traits d'histoire, d'anecdotes, de sentences, de poésies populaires, en un mot tout ce qui peut charmer en instruisant. De pareils livres sont précieux, ils aident beaucoup à la diffusion des lumières, à la civilisation d'un peuple et à la consolidation de son esprit national.

Langue française. Que doit comprendre l'Exposition en ce qui se rapporte à l'enseignement de la langue française? Verrons-nous s'étaler là nos éternelles analyses grammaticales ou logiques, nos verbes conjugués, nos dictées tourmentées, accumulation trop souvent bizarre de difficultés orthographiques, comme si les règles (d'ailleurs très-arbitraires) du tout, du quelque, et du fameux participe étaient le nec plus ultra de notre enseignement national? Déplorable et, à ce qu'il paraît, incurable manie! Pourtant un homme de bon sens doit reconnaître qu'il ne suffit pas d'envoyer des pages de calligraphie sans fautes d'orthographe, enjolivées d'encadrements et d'arabesques d'or et d'azur. Tout instituteur sérieux se refuse à faire des dictées de simples applications de la grammaire. Elles lui servent surtout à orner l'esprit de l'enfant, à nourrir en lui les bons sentiments dont la nature lui a donné le germe. La commission qui jugera ce concours accueillera, je n'en doute pas, avec plaisir le travail d'un maître, qui aurait coordonné toute une série de dictées d'après un plan d'éducation réelle; où les vertus domestiques, la piété filiale, le contentement de son état, la tempérance, l'émulation honnête, l'indulgence pour les défauts d'autrui, la modestie, la soumission, la paix du cœur, la persévérance auraient leur place, non sous la forme sèchement didactique, mais

sous l'autorité et avec l'intérêt d'exemples courts et bien choisis.

Il existe, dans ce genre, des recueils de morale pratique, dont plusieurs sont assez répandus, et qui tous sont issus, plus ou moins directement, du bon vieux livre intitulé *la Morale en action*, avec des surcharges empruntées le plus souvent, soit aux rapports de l'Académie sur les prix de vertu, soit au *Selectæ*. Mais sans exclure systématiquement les histoires relatives aux vertus de Turenne, de Catinat, de Belzunce, etc. (qui forment le fond de la Morale en action), ni les beaux traits des Fabius, des Scipions et d'autres grands hommes de l'antiquité profane, ni même, malgré leur forme trop académique, les extraits des rapports sur les prix de vertu, il serait bon d'emprunter aussi à la vie courante et journalière des exemples plus à la portée des enfants que nous formons. Ces exemples ne manquent pas, et il n'est pas de semaine où nous n'en lisions quelque récit: il suffit donc de bien choisir.

Aux dictées qui sont la base même de l'enseignement de la langue française, les instituteurs pourront joindre l'énoncé de leurs théories grammaticales, lesquelles seront d'autant plus méritoires qu'elles simplifieront et abrégeront davantage l'étude aride de la grammaire.

Écriture. Les pages d'écriture ne feront pas défaut: c'est ce qui abonde ordinairement le plus. Quelle que soit la méthode adoptée par l'intituteur, elle est bonne, si elle produit une écriture bien lisible. J'ai vu avec peine pendant longtemps régner presque sans conteste, dans toutes nos écoles, une écriture illisible en vérité et n'ayant de commun avec l'écriture anglaise que le nom. Il semble toutefois qu'il y ait, depuis plusieurs années, tendance à revenir, dans une mesure raisonnable, à notre

écriture plus arrondie, plus ferme et, sinon mieux dessinée, au moins plus aisément lisible. On voulait, disait-on, que l'enfant pût écrire vite, au courant de la plume, et que par conséquent l'écriture fût cursive ou, selon le barbarisme inventé par l'apôtre le plus solennel de l'écriture, que ce fût une citographie. Mais cette rapidité excessive est-elle bien nécessaire? Il ne s'agit pas d'obtenir un prix de course, mais d'être lu. Toutes ces lettres qui se penchent en avant pour courir plus vite et qui, à force de se pencher, finissent souvent par se coucher pour ainsi dire sur la ligne, offrent-elles un aspect agréable à l'œil et surtout forment-elles d'ordinaire une page commode pour la vue? En général, les doigts de l'enfant ont plutôt besoin d'être contenus que secondés dans leur précipitation naturelle, il ne faut pas leur mettre la bride sur le cou.

Une écriture rationnelle, c'est-à-dire à la fois facile d'exécution et marquée au coin d'une parfaite lisibilité, n'est pas chose si aisée à trouver qu'on pourrait le croire au premier abord. Ce qui le prouve, c'est que les méthodes, sur ce point, sont très-nombreuses. Il me semble donc qu'il y a là une question à examiner et sur laquelle les instituteurs pourraient énoncer leurs vues, avec exemples et modèles à l'appui.

Calcul. En ce qui concerne le calcul, je n'ai qu'un vœu à exprimer. C'est que, dans les devoirs qui seront exposés, nous ne soyons pas condamnés à retrouver uniquement ces insipides problèmes de stères de bois, de kilogrammes de savon, de barriques de vin, de mètres de calicot, et autres analogues, dont les cahiers d'écoliers sont ordinairement bourrés, comme s'il s'agissait de faire d'eux tous des épiciers et des marchands. Le calcul, même élémentaire, se prête à des notions moins banales et d'une

utilité plus sérieuse. La statistique administrative ou commerciale, l'économie rurale et domestique, la géographie, l'histoire, la morale même et ses applications diverses peuvent se traduire en données numériques, fournissant matière à des exercices aussi intéressants que variés. C'est à ce point de vue surtout que devront se placer nos exposants arithméticiens.

Histoire et Géographie. La loi a déterminé d'une manière précise les limites dans lesquelles cet enseignement doit se renfermer : l'histoire sainte, les éléments de l'histoire et de la géographie de la France, voilà ce qu'elle demande et les bornes qu'elle prescrit.

Nul embarras quant à l'histoire sainte, pour laquelle nombre de petits résumés classiques s'offrent au choix des instituteurs. Le mieux approprié au premier âge est encore incontestablement celui que Lhomond publia sous le titre de *Epitome historiæ sacræ*, et dont il existe plusieurs traductions à l'usage des écoles primaires. Rien n'empêche d'ailleurs que, après ce petit abrégé, on ne mette entre les mains des écoliers une histoire plus développée, et complétée même par une histoire de l'Église. La vie des saints du diocèse ou de la province ecclésiastique, serait surtout intéressante pour les enfants et formerait un utile appendice de cette dernière partie. Tout cela est subordonné au temps que l'on peut consacrer à cette étude, et malheureusement ce temps est fort court, puisque la plupart des élèves quittent l'école une fois la première communion faite, et que la première communion a lieu à onze ans.

En tous cas, les instituteurs feront bien d'indiquer comment cet enseignement se trouve distribué dans leur programme, et de joindre à cette indication quelques

rédactions, tableaux chronologiques, cartes de Palestine et autres devoirs faits sur cette matière par les élèves.

L'enseignement de l'histoire de France offre de tout autres difficultés que l'histoire sainte. Tout le monde est d'accord, à la vérité, qu'il ne faut pas accabler l'enfant de faits, de dates, de noms propres ; mais en dehors de ce point la divergence commence. Selon les uns, et c'est le plus grand nombre, cette histoire ne doit consister qu'en une série de récits mettant en lumière les grandes actions et les vertus des personnages qui ont illustré nos annales et qui peuvent être proposés à l'admiration de la jeunesse. Clovis, Charlemagne, saint Louis, Duguesclin, Jeanne d'Arc, Louis XII, Bayard, Henri IV, etc., forment ainsi autant de chapitres qui se succèdent, reliés entre eux par de légers sommaires. D'autres, pensant que l'histoire ne doit être ni transformée en une simple Morale en action, ni remplacée par des extraits décousus, et que, même pour des enfants, avec tous les ménagements qu'exige ce jeune âge, elle doit rester l'Histoire, préfèrent laisser toute sa séve à cette leçon que le passé adresse aux générations présentes, et maintenir par conséquent l'intégrité de la suite historique, tout en mesurant, dans une juste proportion, la part qu'il faut consacrer, suivant leur mérite ou leur importance, aux hommes et aux événements. Ils sont convaincus d'ailleurs que les personnages éminents eux-mêmes, un Clovis, un Charlemagne, par exemple, ne se comprennent que si on les place dans le milieu où ils se sont produits ; que la noble figure de saint Louis se détache mieux sur le fond sombre du cadre féodal, comme celle de Jeanne d'Arc apparaît plus sublime après que l'on vient de traverser l'époque néfaste des Bourguignons et Armagnacs, d'Azincourt, du

pont de Montereau, du traité de Troyes et du *roi de Bourges*.

Il y a donc à choisir entre ces deux systèmes ou, si l'on veut, ces deux modes d'enseignement, et je crois que l'avis des instituteurs à ce sujet serait un élément utile d'information.

Outre les réflexions qu'ils auront à énoncer sur cette partie de leur programme, ils peuvent aussi présenter les tableaux, arbres généalogiques, rédactions ou résumés, cartes physiques et historiques, qui se rattachent à l'enseignement de l'histoire de France.

Le chant. Je ne sais si nous sommes un peuple musical ; nos voisins prétendent volontiers le contraire, cependant je ne vois pas de raison pour que la race celtique soit en cela plus déshéritée que les autres. L'usage seul nous fait défaut, et la longue inertie de nos écoles, à ce point de vue, y est pour beaucoup. Les anciens, qui avaient si bien compris que toutes les Muses sont sœurs, s'étaient bien gardés, dans leur système tout libéral d'éducation, de négliger la Muse de l'harmonie. On attache aussi une grande importance à cet enseignement dans les écoles de plusieurs nations modernes ; mais il ne faut pas oublier que, chez ces nations, la plupart protestantes, l'âge scolaire, eu égard à la plus longue durée de la préparation religieuse, est prolongé jusqu'à quatorze ans, ce qui permet, non-seulement de trouver du temps pour tout, mais encore d'avoir affaire à des voix plus formées, déjà assouplies et pouvant se marier pour former des chœurs. Chez nous, il faut attendre que l'enfant ait une voix, et quand il commence à pouvoir exprimer des sons rhythmiques, moduler quelques accords, il quitte l'école: grand et radical obstacle à toute espèce de progrès dans notre enseignement populaire.

Quoi qu'il en soit, et en attendant que nos habitudes ou nos lois aient porté remède à ce fatal état de choses, les bons maîtres s'efforcent néanmoins d'obtenir tous les résultats que comportent des conditions aussi désavantageuses. Or, plus ces conditions sont difficiles, plus il importe que leur méthode soit précise, sûre et féconde, utilisant le mieux possible le peu de temps dont ils disposent et ne s'attardant pas à des procédés surannés. C'est cette méthode que, en tant qu'exposants, ils ont à faire connaître, sans omettre de mentionner les résultats obtenus, les chants appris, les appareils auxiliaires dont ils se servent.

Dans les salles d'asile les petits enfants, à un signal donné, se mettent à entonner en musique 2 fois 2 font 4, 2 fois 4 font 8, 3 fois 3 font 9, etc.; toute la table de Pythagore se chante ainsi en chœur. Je ne serais pas trop d'avis de transporter dans les écoles cette méthode, qui m'a toujours semblé bizarre; il n'est pas impossible, je crois, de trouver, même dans les recueils déjà publiés, des mélodies d'un genre simple, où la phrase musicale s'adapte à des pensées et à des sentiments qui conviennent à l'enfance. Il s'agit surtout d'exhausser le niveau moral sans dépasser le niveau intellectuel. Faire servir la musique à l'instruction est un contre-sens, car la musique s'adresse à l'âme bien plus qu'à l'intelligence; elle est, du moins elle doit être, avant tout, un instrument d'éducation de la sensibilité, échauffer le cœur et faire vibrer en lui les plus nobles cordes. Les Allemands ont un chant populaire qu'ils appellent *la Sentinelle sur le Rhin*, je l'ai malheureusement entendu jouer et chanter bien des fois; il est grave et pathétique, simple pourtant et assez facile pour être appris dans toutes les écoles. Qui peut dire combien

ce chant a contribué au patriotisme dont nous fûmes victimes? Musset jadis s'est égayé de ce Rhin allemand dans une agréable chanson satirique : « Nous l'avons eu votre Rhin allemand, il a tenu dans notre verre, etc. » C'est charmant, le Français n'est jamais à court d'esprit ; mais un chant national et populaire eût bien mieux valu, et plût à Dieu que nos grands compositeurs, non contents d'illustrer la scène lyrique, ne dédaignassent pas de doter des productions de leur génie nos écoles, notre enseignement, nos chœurs de laboureurs, d'ouvriers, de soldats! *La Marseillaise,* lave issue de la fournaise de 90, a fait son temps; mais quels miracles n'a-t-elle pas enfantés! Le chant sublime de la Grèce de 1821, « Debout, fils des Hellènes », a suscité des héros, comme jadis les mâles accents de Tyrtée. Que d'exemples de ce genre ne s'offrent pas à quiconque connaît l'histoire des nations! Mais ceux que je viens de rappeler suffisent pour faire apprécier l'importance, peut-être trop méconnue, de cette branche du système scolaire, et pour engager, non-seulement nos instituteurs, mais tous ceux qui ont souci de l'éducation de la jeunesse, à exposer ce qu'ils croiront propre à favoriser dans les écoles le progrès de l'enseignement musical.

Dessin linéaire. Les travaux de dessin linéaire seront, à n'en pas douter, une des richesses du groupe scolaire de l'Exposition. Je ne voudrais pas que l'on se contentât d'étaler des dessins plus ou moins compliqués de machines ou d'appareils. A quel inspecteur n'est-il pas arrivé de rencontrer, dans certaines écoles, de ces petits chefs-d'œuvre dont l'exécution ne laissait que peu à désirer, tant pour l'exacte reproduction du modèle, que pour la netteté des traits et l'élégante régularité des courbes?

Mais, quand il interrogeait l'auteur du chef-d'œuvre sur la nécessité et l'emploi de tous ces organes mécaniques, sur leur corrélation et leur dépendance réciproque, sur le nom même de chacun d'eux, l'écolier restait muet. Ce serait donc une chose bien utile que de faire inscrire par l'élève, au bas de son dessin, une petite explication, par laquelle on pût juger qu'il a compris ce qu'il dessinait.

Un autre point bien essentiel serait de présenter, non-seulement des dessins au compas et à la règle, mais aussi et surtout des dessins d'objets réels faits à main levée. J'aime mieux l'élève qui trace à vue le contour d'un chandelier, le port d'une fleur, la forme d'un pupitre, que celui qui passe des semaines à copier péniblement des engrenages multiples, des chapiteaux à feuille d'acanthe, des tourelles gothiques. Les petits dessins à main levée habituent l'enfant à saisir le rapport des lignes et des angles avec le plan visuel des objets, ils l'exercent à avoir du coup d'œil et le sentiment des proportions : si modeste figure qu'ils fassent à côté de leur ambitieuse rivale, la savante épure, ils seront les bien venus.

Ce dessin naturel n'est pas, au surplus, dépourvu lui-même d'une certaine science géométrique, et ce serait se faire une étrange illusion que de le croire subordonné aux seules inspirations du coup d'œil. Un bon maître sait au contraire faire comprendre aux enfants la valeur expressive des lignes suivant leurs inflexions diverses, comme aussi suivant les différents degrés de force du trait qui les accuse. Une simple ligne, diversement infléchie, fait une lèvre rieuse ou chagrine ; un trait plus ou moins accusé traduit dans tel ou tel aspect les dentelures

d'une feuille. En rattachant ainsi à des principes sûrs et biens définis, d'ailleurs très-accessibles à l'intelligence de l'enfant, la science du dessin, considéré tant au point de vue des conditions de la perspective que comme assemblage et combinaison de signes idéographiques, le maître rend attrayante et féconde une étude qu'il ne faut pas laisser dégénérer en exercice machinal et stérile.

Nous avons beaucoup à faire pour populariser et régulariser en même temps cet enseignement, le seul qui, par son rapport intime avec l'art et avec la nature, suscite chez l'enfant l'idée du beau et mette son intelligence en contact avec tout un ordre de sensations et de jouissances pures, auxquelles la vie rurale, sans cela, demeure presque totalement étrangère.

Les instituteurs feront donc bien de joindre aux dessins qu'ils produiront une note explicative énonçant avec précision leur méthode. Il conviendrait en outre qu'ils fissent comprendre de quelle manière ils rattachent l'enseignement du dessin aux autres études scolaires, à la géographie, à l'histoire naturelle, etc., notamment à la géométrie pratique. Il y a là une question de parallélisme fort intéressante qui aurait besoin d'être traitée dans un article à part, mais que je dois me contenter de signaler à l'attention des instituteurs exposants.

Matières facultatives. Un savant prélat (Mgr Donnet), dans une remarquable instruction pastorale adressée à son clergé pour l'exhorter, au nom même des intérêts de la foi chrétienne, à seconder l'essor de l'enseignement populaire, rappelle à cette occasion les propres paroles de l'écriture sainte : C'est Dieu même, dit le livre de la Sagesse (VII, 15-20), qui a donné à l'homme de connaître les vertus des éléments dont est formée la matière, leurs vicissitudes et leurs

multiples transformations ; le cours successif des saisons et les révolutions des astres ; les divers caractères des races animales, soit domestiques, soit sauvages ; les phénomènes de l'atmosphère et la force des vents ; les richesses végétales du sol et les propriétés des plantes. *Ipse enim dedit mihi ut sciam virtutes elementorum, vicissitudinum permutationes ; temporum anni cursus et stellarum dispositiones ; naturas animalium et iras bestiarum ; vim ventorum, et virtutes radicum.* « Ces connaissances, dit le prélat, pour lesquelles on ne saurait avoir la prétention de créer des cours méthodiques dans les écoles primaires, doivent être mises à la portée des enfants par des lectures convenablement choisies et dont on exigera périodiquement des résumés, par des explications familières, des entretiens qui, sans être des leçons techniques, n'en vont pas moins au but pratique, simple et indiqué par le bon sens, qu'il faut atteindre. »

Il est certain, en effet, que dans la majeure partie des écoles, surtout rurales, il est impossible, vu le peu de durée de la fréquentation scolaire, d'aborder un enseignement direct et régulier de la géométrie, de la physique et de la chimie, de l'histoire naturelle, de l'arithmétique appliquée aux questions d'intérêt, de banque, etc. Mais est-ce une raison pour que l'enfant reste étranger aux plus simples notions de ces sciences ? S'il ne peut suivre un cours méthodique d'astronomie ou de géologie, faut-il que l'univers soit pour lui un livre fermé ? N'y a-t-il pas, dans l'enseignement du programme obligatoire, cent occasions de lui apprendre ce qu'il a besoin de savoir sur les animaux, les végétaux, les phénomènes de la nature, sur les procédés industriels, les conditions d'une bonne culture, l'arpentage, l'hygiène ?

Assurément aucun instituteur ne méconnaît l'utilité de ces notions, aucun ne les néglige dans son enseignement. Dictées, lectures, entretiens, exercices de calcul, tout sert pour ouvrir à l'enfant des perspectives sur ces horizons nouveaux. Mais il ne faut pas se dissimuler que ces notions, si elles sont disséminées au hasard et sans suite, ne laisseront dans l'esprit qu'une trace bien fugitive. Il importe donc que chaque maître sache au juste quelles connaissances en ce genre il veut communiquer aux enfants, dans quelles limites il se renfermera, les degrés successifs et la suite qu'il établira, le lien qui unira ces notions éparses, en un mot l'ordre et la méthode qu'il prendra pour guides. Un jour par exemple, il fera faire un problème sur le transport des grosses charges en bateau, en chemin de fer; un autre jour, une dictée sur le système de navigation intérieure par canaux et écluses; un exercice de géographie sur les canaux de France; une lecture sur Riquet : tout cela se tient; l'enfant ne sait pas où on le mène, mais le maître le sait, parce que cela rentre dans le cadre qu'il s'est tracé d'avance pour l'étude des applications usuelles des sciences; et c'est ce cadre que je lui demande de faire connaître.

Je n'ai pas besoin de faire remarquer d'ailleurs qu'il convient d'approprier cet enseignement au milieu dans lequel l'école se trouve placée. Tout ce qui se rapporte à la campagne et aux diverses cultures intéresse plus particulièrement l'écolier de village; à la ville, il faudra plus de notions industrielles et commerciales. L'enseignement primaire devient ainsi un acheminement à l'apprentissage professionnel. Il y a même des pays (comme le Wurtemberg), où des écoles spéciales d'apprentissage « *industrie und arbeit schule* » sont beaucoup plus fréquemment que chez nous

annexées à des écoles d'instruction ; je ne sais pas jusqu'à quel point ce système pourrait nous être appliqué, mais il a du bon.

J'ai toujours fort regretté que les promenades scolaires ne fussent pas en usage et que, pour cette partie surtout de sa tâche, l'instituteur ne s'aidât pas de ce moyen si précieux d'intéresser et d'instruire les écoliers. Leur faire voir dans les champs mêmes les productions du sol et les leur expliquer sur place, leur faire reconnaître les diverses plantes et les divers terrains, les initier au travail de la nature, ou bien visiter avec eux une usine, un moulin, une manufacture, un atelier, ne serait-ce pas là par excellence l'enseignement par l'aspect ?

Éducation physique. Les enfants de la campagne ont, sous ce rapport, un notable avantage sur ceux des villes. Ils ont à leur disposition le grand préau de la nature, les champs, les vergers, les courses en plein air par monts et par vaux. C'est là le meilleur gymnase. Il est utile cependant que, même dans les écoles rurales, le maître prenne à cœur cette partie si importante de l'éducation. Quelques agrès, les plus simples et les plus essentiels, ne sont pas fort coûteux, et l'emplacement ne manque pas. L'organisation scolaire doit donc comprendre ces exercices, et les instituteurs auront à donner à cet égard des indications précises.

Je ne verrais pas de mal à ce qu'ils indiquassent même quel parti on peut tirer, pour cela, des jeux de récréation ou de promenade. C'est assez l'usage, dans certains établissements libres surtout, que les maîtres ou sous-maîtres président à ces jeux, les dirigent et y prennent part. Je n'ai jamais vu que leur autorité en souffrît la moindre atteinte ; bien au contraire, les enfants leur

savaient gré de cette complaisance ; et le jeu, au lieu de devenir, comme il arrive souvent, un désordre confus, se tournait en exercice à la fois amusant et régulier. Nous avons peut-être trop remplacé les jeux par la gymnastique. Quand je vois des enfants, debout en ligne, lever les bras méthodiquement, tendre la jambe, pirouetter, décrire des évolutions pendant une demi-heure, je me demande si un franc jeu de saute-mouton, de barres, de toupie n'exercerait pas tout autant et plus agréablement le jarret, les muscles, le coup d'œil. Ainsi, je ne répugnerais pas à voir les jeux figurer sur les plans d'éducation physique présentés à l'Exposition, et rangés dans un certain ordre correspondant aux divers objets que cette éducation a en vue.

L'Ordre des exercices de la classe. Je conviens que le meilleur maître n'est pas toujours celui qui se conforme le plus ponctuellement à l'ordre invariable du tableau dit de l'emploi du temps, lequel est ordinairement affiché dans la classe. Le vrai zèle, l'aptitude, l'industrie pédagogique ne se mettent pas en tableau. Il faut en outre, dans tout enseignement, laisser une part à la spontanéité : telle circonstance, tel incident fortuit, telle inspiration du moment peuvent suggérer à un maître des réflexions utiles, et l'exercice, soit de lecture, soit d'arithmétique ou tout autre, s'allonger ainsi ou se rétrécir, suivant les cas. Les minutes du tableau en pâtiront, mais l'enseignement ne s'en trouvera pas plus mal.

Cette réserve faite, reconnaissons qu'il est opportun de régler la suite des exercices de la classe et que tout instituteur doit établir l'ordre général dans lequel ils se succéderont, pour chaque jour et chaque semaine, dans les différentes divisions de l'école. Si, comme il est dé-

sirable, ces tableaux sont présentés à l'Exposition, il est nécessaire qu'ils soient complétés par une récapitulation faisant connaître combien d'heures par semaine, par mois, sont accordées à chaque branche de l'enseignement, suivant le degré de la division où se trouve l'enfant.

Dans plusieurs écoles un bon quart d'heure est réservé à la fin de la classe, pour une lecture intéressante que fait aux élèves le maître lui-même, en l'entremêlant de quelques courtes réflexions. Ce petit couronnement des exercices de la journée est-il utile? Ce sujet imprévu que chaque jour amène et qu'attend la curiosité des enfants, est-il un moyen de maintenir leur attention fatiguée à la fin du jour, et de les renvoyer de l'école avec l'accompagnement d'une bonne impression? La théorie semble dire oui; mais que dit la pratique?

Discipline. L'école n'est pas un État constitutionnel, ni même républicain; l'instituteur est roi, et lui seul a l'autorité, parce que lui seul a la responsabilité. Mais tout souverain qu'il est, ses moyens de gouvernement n'en sont pas moins très-bornés et, quel que soit son système de punitions et de récompenses, ce petit peuple d'écoliers qu'il a à conduire s'échappe par toutes les fissures, quand le respect et l'affection pour le maître ne commandent pas l'obéissance. La discipline a donc pour fondement les qualités du maître, et comme ces qualités ne se mettent pas dans une vitrine, c'est une partie de notre régime scolaire qu'il est impossible de faire figurer à l'Exposition. Toutefois il n'est pas indifférent de connaître et d'être à même d'apprécier les moyens accessoires employés pour venir en aide à l'action personnelle de l'instituteur, afin d'obtenir les deux choses qui constituent la vie normale de l'école, le travail, la bonne con-

duite. Il n'est guère d'instituteur qui n'ait sur ce point, dans les limites du règlement général, son mode particulier et ses moyens à lui, parfois fort ingénieux, de récompenser, d'encourager, de punir. Il y a là toute une science de détail, de gradation, et de connaissance du caractère des enfants qui m'a souvent étonné et qu'il serait bon, je crois, de produire au grand jour. On ne sait pas assez tout ce qu'il y a de sagacité et d'active sollicitude dans le dévouement de nos instituteurs, et nous sommes peut-être trop portés à aller chercher ailleurs des modèles, quand nous avons près de nous de quoi nous contenter.

Que la modestie des bons maîtres se fasse donc violence et nous donne lieu de juger le mécanisme de leur petit code pénal, ainsi que les divers procédés imaginés par eux afin de maintenir l'ordre et d'activer le travail de la ruche écolière.

Des moyens d'exciter l'enfant à bien faire. Nous touchons ici un des côtés les plus délicats de la pédagogie. La discipline, même avec les procédés les plus ingénieux, même avec l'appoint de l'attachement au maître, ne suffit pas pour faire marcher une classe, il faut quelque chose de plus; car la discipline, en fin de compte, ne produit que l'obéissance, et il faut l'effort. Ce point est capital et demande que nous nous y arrêtions quelques instants, surtout que nous interrogions là-dessus l'expérience des maîtres.

Tous savent que les meilleures méthodes d'enseignement n'ont leur pleine efficacité que si l'enfant s'y prête, c'est-à-dire si sa propre volonté seconde celle du maître. Comment agir sur un être inerte, engourdi, et dont l'âme n'a pas de ressort? Il est donc nécessaire qu'il y ait chez le jeune écolier un principe et une source d'ardeur; en d'autres termes, de la passion. La passion, en effet, en

dépit du sens étymologique du mot, est chez l'homme, à tout âge, le vrai principe et la vraie source de l'activité, L'enfant est un petit homme, il n'échappe pas à la loi commune. Aussi les instituteurs sérieux, et à leur tête le bon Rollin, se sont-ils préoccupés à juste titre de cette partie si essentielle de la pédagogie. L'émulation est le moyen qui s'offre le plus naturellement; mais elle a ses dangers et ses bornes. Les Anciens, qui sont un peu nos maîtres en tout, surexcitaient chez l'enfant l'amour de la patrie, de ses institutions, de son sol, de son histoire; ils avaient fait de ce sentiment le nerf de l'éducation publique. L'attachement filial lui-même, le respect pour les vieillards et pour les magistrats, l'obéissance aux lois n'étaient que des dépendances et des corollaires de ce grand amour de la patrie. De nos jours, aux États-Unis, en Allemagne ; toutes les écoles sont animées de ce souffle et, grâce à cette impulsion, une sorte de feu sacré se communique à tout le régime scolaire. Ce moyen est peut-être d'un emploi plus difficile dans un pays où chaque génération semble prendre à tâche de se séparer des précédentes; cependant nous ne pouvons ni ne devons y renoncer, et tout maître qui comprend sa mission saura bien saisir ou faire naître les occasions d'exciter dans l'âme de ses élèves cette généreuse ardeur. C'est là le ressort puissant qui suscite le zèle, produit le travail et qui, joint à l'émulation scolaire, triomphe des obstacles. « *Vincet amor patriæ, laudumque immensa cupido.* »

Il serait dommage que l'on pût traiter de chimérique le point de vue que j'envisage ici. Ennoblissons l'école, au lieu de la ravaler à un pur apprentissage mécanique. Je voudrais donc que nos instituteurs, dans l'énoncé qu'ils présenteront des moyens employés par eux pour porter

les enfants au travail, fissent belle part, non-seulement à l'émulation, mais encore au mobile que je viens d'indiquer et qui n'est d'ailleurs lui-même qu'une des formes de l'émulation. Les dictées, les récits, les simples causeries, et surtout les grands exemples dont notre histoire abonde peuvent servir à allumer cette flamme, mais il faut que le maître ait un plan et n'aille pas au hasard. Quels textes, quelles leçons, quels exercices y consacre-t-il ? Où est leur place dans l'ensemble du programme de la classe ? Quelle gradation ou quelle suite établit-il pour cette partie de sa tâche? Voilà ce qu'il serait bon de faire ressortir. Les vertus civiles, le patriotisme militaire, les institutions nationales, paraissent offrir les trois principales divisions du plan à suivre; mais l'essentiel est qu'il y ait un plan.

Bien entendu que nous n'excluons pas les autres moyens quelconques qui sont de nature à exciter le zèle des écoliers, le sentiment religieux, l'influence de la famille, etc. : tout cela doit entrer dans le cadre que nous demandons. Mais il y a un moyen qui ne se met pas dans les plans, et qui pourtant est des plus efficaces, c'est l'intérêt que le maître sait donner à son enseignement. Comme cet intérêt naît surtout du mode d'enseignement, nous avons à solliciter, à ce propos, l'avis des bons maîtres sur une question pédagogique aujourd'hui très-discutée :

Le Livre et la Parole. Dans quelle mesure respective le livre et la parole doivent-ils concourir à la formation de l'intelligence de l'enfant, à l'acquisition des connaissances qui lui sont nécessaires, aux exercices d'enseignement et aux procédés d'éducation qui composent le régime scolaire? C'est un point qu'il convient d'examiner et sur lequel j'ai, pour ma part, plus d'un doute. Les Améri-

cains, peuple aussi causeur dans ses écoles que silencieux dans la vie ordinaire, ne vont-ils pas un peu loin dans l'usage qu'ils font de la conversation enseignante ? Un bon texte, à la fois simple et précis, qui conduit d'une manière directe et sûre à la connaissance que l'on veut faire acquérir à l'enfant, semble offrir un certain avantage sur ce système d'interrogations successives qu'il est si difficile de graduer exactement selon le degré d'intelligence des élèves. Il faudra presque toute la durée d'une classe pour faire dire à un groupe d'enfants que les plantes diffèrent de l'animal en ce qu'elles n'éprouvent pas de douleur, ne changent pas de place, se nourrissent par leurs racines et leurs feuiles : ce chemin n'est-il pas un peu long ? Le raisonnement d'ailleurs n'est pas la faculté principale de l'enfant ; s'il est obligé, pour arriver à une notion, de suivre un enchaînement de déductions, si bien ménagé que soit le passage de l'une à l'autre, il court risque de s'égarer en route. J'ai vu, dans des classes françaises où cette méthode avait été introduite, cinq ou six enfants tout au plus, sur une vingtaine, répondre assez bien aux interrogations très-habilement conduites qui leur étaient adressées : on obtient peut-être une moyenne plus forte avec une leçon de lecture bien expliquée et bien apprise.

Ajoutons qu'il faut au maître un art très-délicat et très-industrieux pour bien conduire ces interrogations enfantines, qui doivent avoir la spontanéité de la conversation et qu'il ne saurait, ce me semble, emprunter toutes faites à un recueil imprimé. Or, il est de principe que toute méthode vraiment applicable doit supposer un maître ordinaire, et non pas un maître en quelque sorte exceptionnel. Pouvons-nous donc leur demander, d'une manière générale, un mode d'enseignement qui parfois embarrasse,

rait même des hommes du monde instruits et capables? Les institutrices, sur ce point, me paraîtraient offrir plus de garanties d'aptitude : elles ont ce tact fin, cet art des détails, ce jeu de conversation et cette spontanéité que l'on chercherait vainement chez la plupart des hommes.

En tous cas, c'est une question digne de l'attention des pédagogues, et nos maîtres pourront à ce sujet produire ou leurs réflexions ou leurs exemples.

A part ces conversations didactiques, dont l'emploi peut être plus ou moins étendu ou restreint, ce qui du moins n'est pas contestable ni douteux, c'est l'autorité de la parole du maître, supérieure à tout autre mode d'enseignement. Une leçon de grammaire, d'arithmétique ou autre, sera toujours plus intéressante et mieux comprise, si le maître l'expose, que si le livre seul la montre à l'enfant. Aussi, au lieu de rester comme spectateur sur son estrade, ou de n'avoir d'autre voix que celle du signal de buis, comme cela se voit encore dans quelques écoles, le bon maître fait leçon, tantôt à une division, tantôt à une autre ou quelquefois à deux divisions réunies, et loin d'abandonner les enfants à la baguette des moniteurs ou aux exercices de table, il se prodigue lui-même. Le travail général naît de ce zèle, qui se communique promptement aux écoliers, et la classe alors a de la vie, du mouvement, de l'intérêt.

Ainsi, il faut que les programmes envoyés montrent quelle est la part d'intervention du maître dans l'enseignement de chaque division, quelle est celle des moniteurs et, s'il y a lieu, celle des sous-maîtres; où se placent la leçon collective, l'exercice au cercle, le devoir aux tables. Tout cela est indispensable pour bien juger un régime scolaire.

L'Éducation morale. Il y a une chose qui paraît devoir rester forcément en dehors de cette montre pédagogique, ce sont les fruits d'éducation. Mais est-il impossible d'en faire voir les moyens, et le premier de ces moyens n'est-il pas la manière même dont l'enseignement proprement dit est dirigé? De quoi s'agit-il en effet? D'élever l'âme de l'enfant et de la fortifier. Pour atteindre ce but, ce sera déjà quelque chose que d'agrandir le champ des idées ; car l'intelligence ne peut élargir son horizon et embrasser de son regard un plus grand nombre de vérités, sans que la conscience morale en profite et ne reçoive le reflet de ces rayons nouveaux. Qu'il a bien dit le premier qui a dit que l'instruction est une lumière!

Il n'est pas nécessaire, pour cela, que l'enseignement primaire dépasse ses limites. Un enfant à qui on aura fait comprendre l'organisation d'un simple insecte, a des idées aussi justes sur la nature et son divin mécanisne que l'astronome qui étudie l'anneau de Saturne. Les hautes pensées naissent ainsi sans effort dans l'âme de l'enfant; il contracte l'amour de la vérité, parce que la vérité est admirable; et comme toutes les vérités se tiennent et participent en quelque sorte les unes des autres, le voilà en bon chemin d'éducation.

C'est ce principe inaliénable, *le Vrai*, que je mettrais volontiers au frontispice de notre édifice scolaire, puisque ce principe a le privilége d'appartenir à la fois à l'ordre intellectuel et à l'ordre moral, et que par conséquent il réunit l'instruction et l'éducation. Sans faire un cours de morale, l'instituteur peut et doit rattacher tout son enseignement à cette idée, et en poursuivre dans tous les genres de connaissances les diverses manifestations ou applications. Il arrivera ainsi à fonder sur des principes

sûrs, dérivés du bon sens lui-même, les règles de la conduite ; car le bon sens n'est que le sentiment pratique du vrai. Le sentiment du devoir, à son tour, n'est qu'une forme du bon sens, et l'héroïsme n'est que le suprême degré du devoir.

Surtout gardons-nous d'amollir chez les enfants ce sentiment du devoir. La qualité principale de l'âme, c'est la force. Les Spartiates l'avaient bien compris, eux dont tout le système d'éducation avait pour but de fortifier l'âme, de la rendre héroïque. Et c'est une question de savoir si, avec cette seule vertu, ils n'ont pas été un peuple égal ou supérieur à cette brillante Athènes, qui se complaisait à orner l'esprit encore plus qu'à fortifier l'âme de ses jeunes citoyens. Mais nous, que faisons-nous pour donner à l'enfant cette force intérieure, par laquelle plus tard il pourra réagir contre les rudes épreuves de la vie ? Je ne vois pas ce que notre éducation, dans son état actuel, comporte de moyens appropriés à ce but. Ne s'occupe-t-on pas plutôt d'atténuer la sévérité du régime scolaire, d'y introduire le bien-être, la commodité, et d'y semer les roses ? On n'ambitionne que de transformer le travail en amusement ; on déguise la peine et le devoir ; chacun s'évertue à trouver des adoucissements à l'arithmétique, des émollients à la grammaire, des jeux géographiques, des divertissements de syllabation. Sommes-nous dans la bonne voie ? Je demande aux maîtres consciencieux leurs observations à ce sujet.

Dans ces temps-ci où *la lutte pour la vie* est devenue, entre les nations et les individus, un combat de tous les instants, nous avons certes besoin de tremper énergiquement les caractères, de faire germer dans les âmes l'abnégation, le dévouement, et cette vertu du vouloir

dans l'obéissance qui enfante des prodiges. L'instruction primaire y peut beaucoup. Assurément elle n'est pas une panacée universelle ; mais si quelques esprits moroses lui reprochent de n'empêcher pas l'homme d'être cupide, ambitieux, envieux, égoïste, gourmand, paresseux et ami de ses aises, les esprits sages la regardent, non-seulement comme le plus excellent des outils de travail, mais encore comme l'agent le plus actif de l'amélioration morale, puisqu'elle oppose à ces penchants la digue d'une conscience éclairée, et qu'en généralisant le sentiment du bien et de l'honnête, elle lui donne ainsi une force nouvelle. Puisse notre Exposition prouver aux yeux mêmes les plus prévenus son efficacité bienfaisante, et mettre en évidence les mérites et les modestes vertus du personnel si dévoué de nos instituteurs !

Ch. Hanriot.

INFLUENCE DE LA FORME DES SALLES DE CLASSE

sur la discipline scolaire.

Le maintien de la discipline dans les écoles dépend de conditions très-diverses. Nous n'insisterons pas sur l'ascendant que le maître sait prendre sur ses élèves, sur les qualités de caractère qu'il a dû acquérir, ni sur la vigilance continuelle qu'il doit exercer durant la classe. C'est le côté moral de la question.

L'intelligente distribution des exercices, faite de telle sorte qu'aucun groupe d'élèves ne reste jamais inoccupé, assure aussi, pour une large part, le bon ordre dans une école. Cette condition d'organisation pédagogique est de rigueur.

On a moins remarqué ou moins bien précisé l'influence qu'a sur la discipline scolaire la forme des salles de classe. L'opinion la plus reçue est que la forme rectangulaire doit être préférée. Mais le désaccord commence quand il s'agit d'établir les dimensions relatives du rectangle. La forme carrée a ses partisans.

Il est très-digne de remarque qu'en France la réglementation scolaire est restée silencieuse sur ce point. Elle exige une surface d'un mètre carré par élève et ne se préoccupe pas de la forme du local (1).

Il n'en est pas de même dans les autres États de l'Europe. Les plus anciens règlements qui aient été faits sur la construction des maisons d'école, sont ceux des cantons

---

(1) *Circulaire ministérielle du 30 juillet 1858.*

suisses de Schaffhouse et de Zurich. Ils remontent à 1852 (1) et à 1861 (2) et prescrivent, pour les salles de classe, la forme rectangulaire, l'un dans le rapport 3 à 4, l'autre, dans celui de 2 à 3 (3).

Le règlement général prussien du 15 octobre 1872, et l'ordonnance du roi de Saxe du 3 avril 1873, se prononcent de même pour la forme rectangulaire, mais sans indication de dimensions.

En Belgique, un arrêté royal, du 25 novembre 1874, se borne à prescrire la forme rectangulaire sans préciser davantage, mais avec cette modification assez singulière que les coins doivent être arrondis.

Dans la ville libre de Brême, on est indécis sur la forme du local, qui peut être un carré ou un rectangle, au gré, paraît-il, de l'architecte (4).

L'Autriche, qui non plus n'a de prédilection pour aucune forme, prescrit cependant le rapport de 3 à 4 pour les dimensions de la classe, si l'on se décide pour un espace rectangulaire (5).

Dans le petit royaume de Wurtemberg, le pays de l'Europe qui a réglementé avec le plus de détails et de précision tout ce qui se rapporte à l'installation scolaire (6),

---

(1) *Règlement du canton de Schaffhouse, pour les constructions d'écoles, du 4 février 1852.* A cette époque, on se contentait en France de la vague formule légale : « le local doit être convenable »; art. 37 de la loi du 15 mars 1850. Que de mauvaises constructions scolaires se sont faites sous l'empire d'une législation aussi incomplète!

(2) *Ordonnance, du 21 juin 1861, concernant les constructions scolaires.* — Canton de Zurich.

(3) Voir le *Rapport sur l'Instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne en 1873*, par F. Buisson, agrégé de l'Université.

(4) *Ordonnance sur les écoles primaires, 9 avril 1868.*

(5) *Loi pour la Basse Autriche, du 5 avril 1870*; et *décret impérial du 9 juillet 1873.*

(6) *Rapport de M. Buisson*, page 24.

on s'est gardé de livrer à l'arbitraire la forme des salles de classe, mais il est très-curieux que le carré et le rectangle sont obligatoires, selon les cas. Aux termes de l'ordonnance ministérielle du 28 décembre 1870, la salle doit être un carré pour les écoles de moins de quarante élèves, et rectangulaire pour celles dont l'effectif dépasse ce chiffre.

Le plan du groupe scolaire de la rue d'Alésia, à Paris, que M. Buisson a inséré dans son savant ouvrage sur *l'Instruction primaire à l'Exposition universelle de Vienne*, ne présente pas pour les salles de classe une forme rigoureusement invariable.

A mesure que l'agglomération des élèves est plus considérable, la salle de classe prend une forme plus allongée. Les dimensions qui sont dans le rapport de 3 à 5 pour 85 élèves, passent à celui de 3 à 4 pour 70 et deviennent, à fort peu de chose près, celles du carré pour 54 élèves.

Dans les plus récentes maisons d'école construites par la ville de Nancy, nous avons constaté l'adoption du rectangle allongé dans le rapport de 3 à 5, pour des salles de classe recevant 50 et même 40 élèves.

Nous avons tenu à mettre en évidence la diversité des usages relatifs à ce point de l'architecture scolaire. Si l'accord des idées n'est pas encore établi à cet égard, il faut l'attribuer, ce nous semble, d'une part, à la nature de la question, qui ne manque pas d'être assez complexe, et, de l'autre, à la façon dont elle paraît avoir été posée dans certains pays où elle s'est réduite à un problème de pure symétrie.

La forme de la salle de classe touche, au contraire, de la manière la plus intime au bon ordre et au maintien de la discipline dans une école. Notre expérience personnelle, résultat d'observations suivies dans 1,639 écoles que nous

avons visitées, nous a convaincu qu'il n'est pas indifférent d'adopter telle forme de préférence à telle autre. Le rectangle allongé ne peut arbitrairement se substituer au rectangle raccourci, ni la forme carrée s'employer concurremment avec toute figure rectangulaire.

Dans l'organisation scolaire se présente un élément de la plus haute importance : c'est le groupement des élèves. Au point de vue spéculatif, il est antérieur à la forme du local et devrait servir à la déterminer, mais il n'en est point ainsi dans la pratique des choses où le maître est dans la nécessité de disposer ses élèves conséquemment à la forme de la salle où il s'établit. De là naissent des difficultés de plus d'un genre.

Pour que le maître se trouve dans les conditions les plus favorables à une bonne discipline, il est nécessaire que ses élèves soient disposés de telle sorte que, de la chaire, son regard puisse aisément en embrasser l'ensemble. Cette condition est indispensable, mais elle ne suffit pas. Il faut, de plus, que, placé sur n'importe quel point du local, il ne cesse de les apercevoir avec une égale facilité.

En un mot, il importe que le *champ visuel*, dans lequel le groupement lui apparaît, soit le moins variable possible.

Nous constatons depuis longtemps, dans les salles rectangulaires allongées, une discipline relâchée quand l'estrade est disposée sur le petit côté du rectangle. Les élèves se présentant, dans ce cas, dans *l'ordre épais*, au regard du maître, se couvrent, au delà d'une certaine distance, par leurs files serrées, dans le sens de la longueur, et mettent des rangs entiers à l'abri d'une surveillance efficace.

C'est d'ailleurs un fait d'expérience que la puissance disciplinaire du regard décroît rapidement et s'éteint au-delà d'une limite assez rapprochée. Aussi considérons-nous

comme excessive l'agglomération de plus de soixante élèves, dans une salle de classe, sous la direction d'un seul maître. La discipline dans une école de cette importance est une tâche très-sérieuse. Les hommes pratiques ne l'ignorent point. Avec quatre-vingts élèves, la double obligation d'enseigner et d'assurer la discipline coûte des efforts qui ne tardent pas à devenir épuisants. Au delà de ce chiffre, la surveillance s'exerçant sur une aire trop étendue perd de son énergie; de plus le *champ d'audition* s'amplifiant dans des proportions qui ne sont plus en rapport avec la force pulmonaire du maître, ne laisse plus arriver que des échos affiaiblis et impuissants de sa parole aux parties éloignées de l'espace considérable qu'occupent les élèves. Alors ceux-ci rentrant, pour ainsi dire, en possession d'eux-mêmes, prennent ce caractère de légèreté et de dissipation qui est particulier aux écoles populeuses et contraste d'une manière si frappante avec les habitudes rangées des petites et des moyennes écoles.

Un autre inconvénient se présente quand la chaire est placée sur le grand côté du rectangle. Si la salle est très-oblongue, les élèves faisant face au maître dans *l'ordre mince*, élargissent tellement le champ visuel que les secteurs extrêmes de droite et de gauche échappent à peu près au regard et rendent la surveillance très-pénible. Nous avons souvent entendu des maîtres se plaindre de la fatigue extrême qu'ils éprouvaient dans les salles de cette disposition. Il n'y a rien d'étonnant à cela. L'espace considérable sur lequel la vision, accompagnée de tension d'esprit, est dans la nécessité de se promener, exige une dépense de force nerveuse qui affaiblit promptement.

Il résulte de ce qui précède que les salles qui favorisent le mieux la discipline sont celles où la disposition des

élèves peut se faire dans *l'ordre compacte*, de manière à occuper une surface carrée en avant de la chaire. Un pareil groupement donne évidemment prise de tous côtés à une surveillance qui atteint tous les rangs d'élèves ainsi que leur ensemble, avec une égale intensité.

Ces idées, entièrement fondées sur l'expérience des choses, nous ont conduit à admettre qu'il convient d'installer les écoles peu nombreuses dans des salles carrées et les écoles de 40 à 60, ou 70 élèves au maximum, dans des locaux ayant la forme d'un rectangle raccourci, ne s'écartant du carré que pour offrir en profondeur l'espace nécessaire à l'installation du matériel. La file de front qui fait face au maître ne doit pas être de plus de dix élèves. Les salles rectangulaires dans les rapports de 2 à 3, de 3 à 4 et de 3 à 5, ne sont pas favorables à la discipline. Nous préférons celles du rapport de 8 à 9 (1).

J. CREUTZER,

Inspecteur de l'Instruction primaire,

Chargé des fonctions d'Inspecteur d'Académie, à Nancy,
membre titulaire de l'Académie de Stanislas.

---

(1) « On peut citer d'après Wiese, un *Pro memoria*, émanant d'une commission technique d'architectes attachée au Ministère du commerce à Berlin (8 décembre 1867), qui posait d'excellents principes, en partie réalisés par le règlement général prussien du 15 octobre 1872. Ce mémoire demandait que le maximum de la classe fût de soixante élèves, placés dans un local d'au moins $3^m,80$ de haut sur 9 mètres de long et 5 à 7 mètres de large. » — *Rapport de M. Buisson.*

L'écart de 5 à 7 mètres nous paraît trop considérable.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

LA SCIENCE AGRICOLE A L'ÉCOLE PRIMAIRE

Pour exercer habilement un état, il faut en avoir fait un sérieux apprentissage. Dans la grande majorité des cas, ce noviciat comporte des connaissances théoriques plus ou moins étendues, ainsi que l'éducation spéciale de la main, du pied ou de tout autre organe. Le chirurgien doit acquérir du sang-froid et de la dextérité; mais il est tenu aussi de connaître exactement la structure des diverses parties du corps humain. L'habile charpentier sait manier la hache et la bésaiguë; mais il est indispensable qu'une étude sérieuse de la géométrie, du dessin et de la résistance des matériaux lui permette de déterminer avec précision la forme et les dimensions des pièces d'un assemblage. Si le ferblantier ne connaît que l'usage des outils de son état, il lui faut de longs tâtonnements et des essais coûteux pour établir un modeste ustensile de ménage. On en peut dire autant du maçon et du tailleur, du tisserand et du teinturier, de l'horloger et de l'ébéniste. Il y a plus : la préparation intellectuelle doit être d'autant plus sérieuse que la profession a pour objet de faire subir à la matière première du plus grand nombre de transformations; c'est ainsi que le fabricant de sucre ou d'alcool de betteraves s'exposerait à de cruels mécomptes, si les sciences physiques ne le guidaient constamment dans ses délicates opérations.

Parmi les diverses professions, il en est une qui intéresse

à un égal degré l'humanité tout entière, le riche comme le pauvre, le citadin aussi bien que le villageois ; — qui, pour être exercée avec intelligence et profit, réclame des notions précises en physique, en chimie, en histoire naturelle, en hygiène, etc., et pour laquelle on se contente, le plus souvent, d'un apprentissage exclusivement corporel : c'est l'art de cultiver le sol et de lui faire produire les plantes dont on a besoin. A part quelques rares exceptions, nos cultivateurs et nos maraîchers ne connaissent guère les motifs de leurs divers travaux ; il agissent exclusivement d'après la tradition ou d'après l'exemple de quelque voisin plus instruit et plus entreprenant. La pratique, assurément, est une conseillère dont il ne faut jamais négliger les avis: mais si elle était éclairée par quelques notions scientifiques, elle guiderait plus efficacement celui qui la consulte.

Je ne rêve pas de transformer en savants agronomes les élèves de nos écoles rurales : toutefois est-il impossible de leur faire comprendre les notions scientifiques qui se rapportent à l'art de cultiver le sol ? — Je ne le pense pas, et j'ai pour moi l'expérience. — Mais, dira-t-on, les instituteurs sont-ils tous préparés à ce nouvel enseignement ? — Il se peut qu'un certain nombre de maîtres ne possèdent pas, sur cet objet, toutes les données nécessaires ; mais ils peuvent les acquérir facilement. Notre travail a pour but de leur en fournir les moyens : il comprendra la chimie, la physique, l'histoire naturelle, l'hygiène à l'usage des paysans, exposées en termes si simples, si élémentaires qu'elles seront à la portée de toutes les intelligences. Nous recommanderons les collections de terres, de plantes, de graines, d'insectes, etc..., mais nous indiquerons comment on les prépare à peu de frais. Les instituteurs auront à faire quelques expériences de laboratoire ; mais nous les décrirons si minutieusement que le moins habile pourra se tirer d'affaire.

Les traités d'agriculture ne manquent pas en France. Toutefois les grands ouvrages ne peuvent être utilement

consultés que par les savants; les manuels à l'usage des écoles primaires ne contiennent guère que des instructions pratiques; ils n'initient pas le jeune cultivateur aux admirables transformations que la terre se charge de réaliser. Nous voulons faire entrevoir à nos lecteurs étrangers à l'étude des sciences que le sol est un véritable laboratoire où, sous l'influence de la vie végétale, se préparent les substances nécessaires à notre alimentation et à celle d'un grand nombre d'animaux. Si nous nous exprimons assez clairement, le jeune laboureur comprendra que, de même que le chimiste met en présence de l'hydrogène et de l'oxygène pour obtenir de l'eau, il devra fournir à la terre les substances capables de constituer telle ou telle plante, dont il lui confie la graine. Nous ne désespérons pas de justifier les procédés de l'art agricole; nous avons même l'espoir de combattre avec quelque fruit l'indifférence du campagnard pour tout ce qui n'est pas le gain proprement dit, de l'intéresser aux mystères dont il est le témoin inconscient, d'introduire un peu de poésie dans sa rude profession, et de la lui faire aimer davantage.

I. — Notions élémentaires de chimie.

Les géographes évaluent à un milliard d'individus la population humaine de notre globe; le nombre des animaux est certainement plus élevé; celui des végétaux et celui des minéraux sont plus considérables encore. Ces êtres divers présentent une telle variété d'origine, d'organisation et de formes, que les naturalistes ne comptent pas moins de 180,000 espèces animales, 150,000 espèces végétales et 3,000 espèces minérales! Mais il est un fait plus surprenant encore, et qui révèle chez le Créateur de l'univers autant de sagesse que de puissance : c'est que l'organisme de toutes ces espèces est formé par un petit nombre

de *substances élémentaires* ou *corps simples*. Depuis le commencement de ce siècle, les chimistes se sont livrés à de remarquables travaux sur la composition des matières animales, végétales et minérales. De leurs longues et savantes recherches, il résulte que 65 substances élémentaires constituent tous les êtres vivants ou inanimés ; encore faut-il ajouter que quinze seulement de ces substances sont très-répandues, tandis que les autres, pour la plupart, n'existent qu'en faible quantité. Toutefois, hâtons-nous d'ajouter qu'en se combinant les uns aux autres, dans des proportions diverses, les 65 corps simples donnent lieu à des composés fort nombreux et très-dissemblables.

Nous allons étudier rapidement les corps simples les plus communs, ceux qui entrent, pour la plus grande quantité, dans les êtres vivants et dans les corps bruts ; nous indiquerons leurs caractères essentiels, ainsi que leurs principales propriétés et leur mode de préparation.

Pour tenir plus éveillée, dès le début, l'attention des élèves, disons tout de suite que la matière végétale est principalement composée d'*hydrogène*, d'*oxygène* et de *carbone*, tandis que les tissus animaux renferment en outre de l'*azote*. La présence de ce dernier corps a pour résultat de favoriser la décomposition, la putréfaction de la matière animale, dès qu'elle est privée de vie.

Il est un autre fait très-important et dont l'exactitude se révélera à mesure que nous avancerons : la nature ne crée pas, elle transforme la matière existante ; le mouvement est la loi de l'univers, il existe dans la matière aussi bien que parmi les animaux et les corps célestes. La substance de nos organes se renouvelle constamment. Une bûche se consume sous notre cheminée : la fumée qu'elle produit est surtout composée d'*acide carbonique*, qui se répand dans l'atmosphère pour servir à l'alimentation des plantes ; résidu, la cendre, contient de la potasse, dont on pourra fabriquer du savon, ou avec laquelle nous transformerons

en savon (lessive) les matières grasses qui imprègnent notre linge ou nos vêtements. Le cadavre d'un animal est abandonné en plein air, pendant l'été : il se corrompt rapidement, il se transforme en divers gaz d'une odeur repoussante et en une matière terreuse, qui fourniront aux plantes de précieux aliments. Nos cours d'eau entraînent à la mer des débris d'animaux et de végétaux, qui servent de nourriture à des animaux marins d'un ordre inférieur et même à certaines plantes ; ces animaux et ces plantes deviennent la pâture d'animaux plus complets, qui à leur tour sont la proie des poissons dont nous composons nos repas. En se transformant dans le corps des animaux, les plantes les plus vulgaires, les fourrages, deviennent lait, viande, cuir, laine, duvet, corne, etc.

Pour que les enfants soient bien convaincus des propriétés des corps, il est utile de leur fournir l'occasion de les vérifier par eux-mêmes. Quelques-uns de ceux que nous avons à étudier existent dans la nature ou se préparent dans les laboratoires, et peuvent être conservés (aluminium, calcium, fer, magnésium, manganèse, phosphore, potassium, silicium, et sodium), au moyen de certaines précautions ; mais les gaz (azote, chlore, hydrogène, oxygène), que l'on ne rencontre pas isolés et que l'on ne peut garder longtemps, doivent être préparés sous les yeux des élèves ou tout au plus quelques heures d'avance. Il est donc à souhaiter que l'Instituteur organise un petit laboratoire.

(A suivre.)

C. Georgin,

Inspecteur de l'Instruction primaire à Paris.

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS.

Pendant longtemps on a cru, et certaines personnes continuent à supposer que l'étude sérieuse de notre code grammatical, tel que le présentent la plupart de nos traités élémentaires, peut conduire à une connaissance suffisante de la langue française : il y a là une confusion très-préjudiciable à la bonne direction des études et aux intérêts de la jeunesse.

Savoir la grammaire, c'est être en état de construire une phrase selon certaines règles, et d'indiquer, par des terminaisons conventionnelles, les relations à établir entre les mots. Connaître la langue est une tâche bien autrement compliquée : c'est d'abord posséder la grammaire, puis être en mesure de comprendre le langage ou les écrits des autres, et enfin posséder un vocabulaire qui permette d'exprimer avec correction ses pensées et ses sentiments.

Parvenus à leur treizième année, les bons élèves de nos écoles écrivent assez correctement sous la dictée : les formes multiples du verbe ne les embarrassent pas trop, et ils triomphent généralement des difficultés du participe passé. Mais dès qu'on leur demande une petite rédaction, une simple lettre d'affaires ou de politesse, ils demeurent fort entrepris. Cette impuissance s'explique facilement : écrire par soi-même, c'est savoir exprimer, dans les termes convenables, ce que l'on pense, ce que l'on sent, ce que l'on désire. Or, pour réussir dans cette tâche, trois choses sont absolument nécessaires : 1° avoir des idées ou éprouver des émotions ; 2° savoir distinguer et placer dans l'ordre convenable ces idées ou ces émotions ; 3° posséder les ter–

mes à l'aide desquels on les exprime. — Le premier point se réalise par l'étude et la bonne éducation; le second suppose la réflexion et le jugement; le troisième exige la connaissance de la véritable signification des mots.

Lorsqu'ils sont bien compris et bien dirigés, les exercices scolaires se prêtent admirablement à cette triple préparation : en effet, les leçons de choses, commencées de bonne heure, continuées avec l'esprit de suite convenable et s'élevant par degrés jusqu'aux matières facultatives de l'enseignement primaire (notions de physique, de chimie, de zoologie, de botanique, d'agriculture, d'hygiène, d'industrie, etc.); les lectures en commun, bien commentées; les leçons de géographie et d'histoire, etc., fournissent à l'enfant des idées nombreuses et précises; — l'exposition des théories du calcul et du système métrique, la solution raisonnée des problèmes d'arithmétique, etc., lui forment le jugement et l'habituent à la méthode; — enfin l'enseignement de la langue française, mais à l'aide de leçons orales de grammaire, surtout au moyen de bonnes lectures et de dictées fréquentes, le mettra en possession d'un vocabulaire suffisant et sûr.

Pour l'étude de la grammaire, le maître ne doit guère compter sur un livre placé entre les mains de ses élèves : un enseignement oral très-simple et bien conduit; de nombreux exemples fournis par l'enfant et rectifiés par l'instituteur, quand ils manquent d'exactitude; de fréquents exercices au tableau noir, sur l'ardoise ou sur le cahier; des compositions, simples d'abord, puis un peu plus étendues, et toujours corrigées avec soin, telle est la marche qu'indique la raison et que recommande l'expérience.

Notre projet est d'offrir aux maîtres cet enseignement de la langue, comme nous le présenterions aux élèves. Nous nous supposons au début, c'est-à-dire avec des enfants qui ont seulement surmonté les difficultés de la lecture matérielle et savent à peu près, sinon calligraphier,

au moins donner aux caractères alphabétiques leurs formes régulières. Nous sommes un grand partisan de la méthode du P. Girard et nous aurons toujours en vue l'éducation du jeune élève : en l'instruisant, nous chercherons à cultiver ses facultés intellectuelles, à lui aprendre ses devoirs et à le rendre meilleur. Le butétant d'enseigner à parler et à écrire correctement, c'est-à-dire à s'exprimer en termes convenables, à représenter, dans les formes prescrites, les êtres physiques ou immatériels, leurs qualités, leurs actions, leurs tendances, notre mission sera de continuer le rôle de la mére, qui, tout en plaçant la parole sur les lèvres de son enfant, a déposé dans son esprit les premières notions et fait naître dans son cœur les premiers sentiments.

Notre dessein est donc de présenter, dans un ordre méthodique, avec les règles de la grammaire, les matériaux d'un sérieux enseignement de la langue française; mais nous n'avons nullement l'intention de supprimer l'Instituteur. Pour appliquer la méthode que nous préconisons, un maître capable, actif et laborieux, est absolument indispensable : il expose la leçon, la commente et la reproduit, au besoin, sous une autre forme ; il interroge les enfants, leur fait composer des exemples et leur explique avec soin le sens des mots ; son rôle est bien autrement difficile que s'il s'agissait d'écouter la récitation d'un texte de grammaire.

(A suivre.)

GEORGIN,

Inspecteur de l'instruction primaire à Paris.

III. — VARIÉTÉS.

LE SCARABÉE SACRÉ.

Les choses se passèrent ainsi. Nous étions cinq ou six : moi, le plus vieux, leur maître, mais encore plus leur compagnon et leur ami ; eux, jeunes gens à cœur chaleureux, à riante imagination, débordant de cette séve printanière de la vie qui nous rend si expansifs et si désireux de connaître. Devisant de choses et autres, par un sentier bordé d'Hyèbles et d'Aubépines, où déjà la Cétoine dorée s'enivrait d'amères senteurs sur les corymbes épanouis, on allait voir si le Scarabée sacré avait fait sa première apparition au plateau sablonneux des Angles (1), et roulait sa pilule de bouse, image du monde pour la vieille Égypte ; on allait s'informer si les eaux vives de la base de la colline n'abritaient point, sous leur tapis de lentilles aquatiques, de jeunes Tritons, dont les branchies ressemblent à de menus rameaux de corail ; si l'Épinoche, l'élégant petit poisson des ruisselets, avait mis sa cravate de noces, azur et pourpre ; si, de son aile aiguë, l'Hirondelle, nouvellement arrivée, effleurait la prairie, pourchassant les Tipules, qui sèment leurs œufs en dansant ; si, sur le seuil d'un terrier creusé dans le grès, le Lézard ocellé étalait au soleil sa croupe verte constellée de taches bleues ; si la Mouette rieuse, venue de la mer à la suite des légions de poissons qui remontent le Rhône pour frayer dans ses eaux, planait par

(1) Village du Gard, en face d'Avignon.

bandes sur le fleuve en jetant par intervalles son cri pareil à l'éclat de rire d'un maniaque; si..... Mais tenons-nous-en là. Pour abréger disons que, gens simples et naïfs, prenant un vif plaisir à vivre avec les bêtes, nous allions passer une matinée à la fête ineffable du réveil de la vie au printemps.

Les événements répondirent à nos espérances. L'Épinoche avait fait toilette; ses écailles eussent fait pâlir l'éclat de l'argent; sa gorge était frottée du plus vif vermillon. A l'approche de l'Aulastome, grosse sangsue noire mal intentionnée, sur le dos, sur les flancs ses aiguillons brusquement se relevaient, comme poussés par un ressort. Devant cette attitude déterminée, le bandit se laisse honteusement couler parmi les herbages. La gent béate des mollusques, Planorbes, Physes, Limnées, humait l'air à la surface des eaux. L'Hydrophile et sa hideuse larve, pirate des mares, tantôt à l'un tantôt à l'autre en passant tordaient le cou. Le stupide troupeau ne paraissait pas même s'en apercevoir. Mais laissons les eaux de la plaine et gravissons la rude falaise qui nous sépare du plateau. Là haut, des moutons pâturent, des chevaux s'exercent aux courses prochaines, tous distribuant la manne aux bousiers en liesse.

Voici à l'œuvre les coléoptères vidangeurs à qui est dévolue la haute mission d'expurger le sol de ses immondices. On ne se lasserait pas d'admirer la variété d'outils dont ils sont munis soit pour remuer la matière stercorale, la dépécer, la façonner, soit pour creuser de profondes retraites où ils doivent s'enfermer avec leur butin. Cet outillage est comme un musée technologique où tous les instruments de fouille seraient représentés. Il y a là des pièces qui semblent imitées de celles de l'industrie humaine; il y en a d'autres d'un type original, où nous pourrions nous-mêmes prendre modèle pour de nouvelles combinaisons.

Le Copris espagnol porte sur le front une vigoureuse corne, pointue et recourbée en arrière, pareille à la longue branche d'un pic. A semblable corne, le Copris lunaire adjoint deux fortes pointes taillées en soc de charrue, issues du thorax; et entre les deux, une protubérance à arête vive faisant office de large râcloir. Le Bubas Bubale et le Bubas Bison, tous les deux confinés aux bords de la Méditerranée, sont armés sur le front de deux courtes et robustes cornes divergentes, entre lesquelles s'avance un soc horizontal fourni par le corselet. Le Minotaure Typhée porte sur le devant du thorax trois pointes d'araire, parallèles et dirigées en avant, les latérales plus longues, la médiane plus courte. L'Onthophage fourchu a pour sa part une fourche à deux branches, dressées d'aplomb sur la tête aplatie; l'Onthophage taureau a pour outil deux pièces longues et courbes, qui rappellent les cornes d'un taureau. Le moins avantagé est doué, tantôt sur la tête, tantôt sur le corselet, de tubercules durs, outils obtus que la patience de l'insecte sait toutefois très-bien utiliser. Tous sont armés de la pelle, c'est-à-dire qu'ils ont la tête large, plate, et à bord tranchant; tous font usage du râteau, c'est-à-dire qu'ils recueillent avec leurs pattes antérieures dentelées.

Comme dédommagement à sa besogne ordurière, plus d'un exhale l'odeur forte du musc, et brille sous le ventre du reflet des métaux polis. Le Géotrupe hypocrite a par-dessous l'éclat du cuivre et de l'or; le Géotrupe stercoraire a le ventre d'un violet améthyste. Mais en général, leur coloration est le noir. C'est aux régions tropicales qu'appartiennent les bousiers splendidement costumés, véritables bijoux vivants. Sous les bouses de chameau, la Haute-Égypte nous présenterait tel Scarabée qui rivalise avec le vert éclatant de l'émeraude; la Guyane, le Brésil, le Sénégal, nous montreraient tels Copris d'un rouge métallique aussi riche que celui du cuivre, aussi vif que celui du rubis. Si cet écrin de l'ordure nous manque, les bousiers

de nos pays ne sont pas moins remarquables de mœurs. Bornons-nous à un seul.

Quel empressement autour d'une même bouse ! Jamais aventuriers accourus des quatre coins du monde n'ont mis telle ferveur à l'exploitation d'un placer californien. Avant que le soleil soit devenu trop chaud, ils sont là par centaines, grands et petits, pêle-mêle, de toute espèce, de toute forme, se hâtant de se tailler une part dans le gâteau commun. Il y en a qui travaillent à ciel ouvert, et râtissent la surface ; il y en a qui s'ouvrent des galeries dans l'épaisseur même du monceau, à la recherche de filons de choix ; d'autres exploitent sa couche inférieure pour enfouir sans délai leur butin dans le sol sous-jacent ; d'autres, les plus petits, émiettent à l'écart un lopin éboulé des grandes fouilles de leurs forts collaborateurs. Quelques-uns, les nouveaux venus et les plus affamés sans doute, consomment sur place ; mais le plus grand nombre songe à se faire un avoir qui lui permette de couler de long jours dans l'abondance, au fond d'une sûre retraite. Une bouse, fraîche à point, ne se trouve pas quand on veut au milieu des plaines stériles du thym ; telle aubaine est une vraie bénédiction du ciel ; les favorisés du sort ont seuls un pareil lot. Aussi les richesses d'aujourd'hui sont-elles prudemment mises en magasin. Le fumet stercoraire a porté l'heureuse nouvelle à un kilomètre à la ronde, et tous sont accourus s'amasser des provisions. Quelques retardataires arrivent encore, au vol ou pédestrement.

Quel est celui-ci qui trottine vers le monceau, craignant d'arriver trop tard ? Ses longues pattes se meuvent avec une brusque gaucherie, comme poussées par une mécanique que l'insecte aurait dans le ventre ; ses petites antennes rousses épanouissent leur éventail, signe d'inquiète convoitise. Il arrive, il est arrivé, non sans culbuter quelques convives. C'est le Scarabée sacré, tout de noir habillé, le plus gros et le plus célèbre de nos bousiers. Le voilà atta-

blé, côte à côte avec ses confrères, qui, du plat de leurs larges pattes antérieures, donnent à petits coups la dernière façon à leur boule, ou bien l'enrichissent d'une dernière couche avant de se retirer et d'aller jouir en paix du fruit de leur travail. Suivons dans toutes ses phases la confection de la fameuse boule.

Le chaperon, c'est-à-dire le bord de la tête, large et plate, est crénelé de six dentelures angulaires rangées en demi-cercle. C'est là l'outil de fouille et de dépècement, le râteau qui soulève et rejette les fibres végétales non nutritives, va au meilleur, le râtisse et le rassemble. Un choix est ainsi fait, car pour ces fins connaisseurs ceci vaut mieux que cela; choix par à peu près si le Scarabée s'occupe de ses propres victuailles, mais d'une scrupuleuse rigueur s'il faut confectionner la boule maternelle, creusée d'une niche centrale où l'œuf doit éclore. Alors tout brin fibreux est soigneusement rejeté, et la quintessence stercoraire seule cueillie pour bâtir la couche interne de la cellule. A sa sortie de l'œuf, la jeune larve trouve ainsi, dans la paroi même de sa loge, un aliment raffiné qui lui fortifie l'estomac et lui permet d'attaquer plus tard les couches externes et grossières.

Pour ses besoins à lui, le Scarabée est moins difficile, et se contente d'un triage en gros. Le chaperon dentelé éventre donc et fouille, élimine et rassemble un peu au hasard. Les jambes antérieures concourent puissamment à l'ouvrage. Elles sont aplaties, courbées en arc de cercle, relevées de fortes nervures et armées en dehors de cinq robustes dents. Faut-il faire acte de force, culbuter un obstacle, se frayer une voie au plus épais du monceau, le bousier joue des coudes, il déploie de droite et de gauche ses jambes dentées, et d'un vigoureux coup de râteau déblaye une demi-circonférence. La place faite, les mêmes pattes ont un autre genre de travail : elles recueillent par brassées la matière râtelée par le chaperon et la conduisent sous le ventre de

l'insecte, entre les quatre pattes postérieures. Celles-ci sont conformées pour le métier de tourneur. Leurs jambes, surtout celles de la dernière paire, sont longues et fluettes, légèrement courbées en arc et terminées par une griffe très-aiguë. Il suffit de les voir pour reconnaître en elles un compas sphérique, qui, dans ses branches courbes, enlace un corps globuleux pour en vérifier, en corriger la forme. Leur rôle est, en effet, de façonner la boule.

Brassées par brassées, la matière s'amasse sous le ventre, entre les quatre jambes, qui, par une simple pression, lui communiquent leur propre courbure et lui donnent une première façon. Puis par moments, la pilule dégrossie est mise en branle entre les quatre branches du double compas sphérique; elle tourne sous le ventre du bousier et se perfectionne dans sa rotation. Si la couche superficielle manque de plasticité et menace de s'écailler, si quelque point trop filandreux n'obéit pas à l'action du tour, les pattes antérieures retouchent les endroits défectueux ; à petits coups de leurs larges battoirs, elles tapent la pilule pour faire prendre corps à la couche nouvelle et emplâtrer dans la masse les brins récalcitrants.

Par un soleil vif, quand l'ouvrage presse, on est émerveillé de la fébrile prestesse du tourneur. Aussi la besogne marche vite : c'était tantôt une maigre pilule, c'est maintenant une bille de la grosseur d'une noix, ce sera tout à l'heure une boule de la grosseur d'une pomme. J'ai vu des goulus en confectionner de la grosseur du poing. Voilà certes du pain sur la planche pour quelques jours.

(La suite prochainement.)

H. FABRE.

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE ET DE GRAMMAIRE.

1. — Cours supérieur.

Les sources du Loiret.

On ne peut traverser le département du Loiret sans aller visiter une des plus grandes curiosités naturelles de la France. Nous voulons parler des fameuses sources qui donnent naissance à la rivière du Loiret, et leur nom au département tout entier.

C'est à quatre kilomètres sud-est d'Orléans que se trouve cette formidable source, dans le délicieux parc d'un château. Dans un pli de terrain entouré d'arbres énormes formant un ombrage verdoyant, on voit bouillonner une source d'eau limpide dont le volume est considérable. A quelques mètres de là, une source s'élance à la surface du bassin naturel, qui ressemble à une puissante cuvette en ébullition.

La première de ces sources se nomme *le Bouillon,* elle fournit déjà assez d'eau pour permettre aux barques légères d'arriver jusqu'à l'orifice.

La seconde, appelée *l'Abîme*, est d'une grande profondeur. Or, de ces deux sources jumelles naît une rivière, qui est navigable aussitôt formée. Son cours se dessine en nombreuses sinuosités, pour se jeter dans la Loire sous Saint-Mesmin.

Dans son cours de douze kilomètres, le Loiret reçoit les eaux de la Dhuys, du Lozin et de l'Orchet, arrosant et embellissant de nombreuses maisons de campagne qui bordent ses deux rives, et faisant mouvoir des usines et de pittoresques moulins.

Mais avant de se jeter tout entière dans la Loire, une partie de ses eaux se précipite dans un gouffre qui communique souterrainement avec le grand fleuve, lequel s'augmente du trop-plein de la gentille rivière. Ses eaux abondantes ont cette particularité qu'elles ne gèlent jamais, et, par conséquent, servent de gare, pendant les glaces, aux bateaux d'Orléans.

Les sources du Loiret sont visitées par de nombreux touristes français et étrangers, qui viennent admirer une des plus grandes curiosités naturelles du beau pays de France.

Explications. — *Curiosités naturelles*, choses rares, singulières, qui font partie de la nature.— *Formidable*, redoutable en parlant des hommes, grand, imposant, en parlant des choses. — *Parc*, espace considérable environné de murs ou de palissades pour y conserver des bêtes fauves, ou pour le seul agrément de la promenade. — *Pli de terrain*, enfoncement. — *Ébullition*, mouvement d'un liquide soumis à l'action du feu. — *Sinuosités*, qui suit une ligne ondulée. — *Orifice*, ouverture plus ou moins étroite qui conduit à quelque cavité, ou ouverture qui donne écoulement à un liquide contenu dans un vase. — *Pittoresque* qui concerne la peinture, se dit de tout ce qui se prête à faire une peinture bien caractérisée, et qui frappe et charme les yeux et l'esprit.— *Gouffre*, cavité profonde, vide ou remplie d'eau, tournoiement d'eau. — *Touriste*, voyageur qui ne parcourt les pays étrangers que par curiosité ou désœuvrement.

Questions. — Quels sont les divers sens du mot *naturel*, dans: *mort naturelle*, *sciences naturelles*, *histoire naturelle, vin naturel*, *juges naturels*, *avoir l'esprit naturel*, *style naturel?* — Répétez les règles du mot *quelque.* — Quels sont les dérivés du mot *cuve?* — Nommez des fleuves qui font beaucoup de sinuosités. — Qu'appelle-t-on : *usine*, *maison de campagne*, *eau limpide*, *particularité*, *trop-plein*, *servir de gare?* — Expliquez la règle de *tout* dans *tout entière.*

2. — Cours moyen.

L'ARBRE.

L'arbre se tient droit, parce qu'il se trouve soutenu par de fortes racines qui s'enfoncent profondément dans le sol. Au-dessus des racines se dresse le tronc, du sommet duquel partent les branches, qui se partagent en rameaux. Au printemps se montrent les bourgeons, qui, en s'ouvrant, donneront naissance aux feuilles, et les boutons, qui, en s'épanouissant, se transformeront en fleurs. Bientôt les fleurs se faneront et s'effeuilleront, pour que les fruits se forment. Sans son feuillage, l'arbre ne pourrait se garantir des rayons trop ardents du soleil et ses fruits se dessécheraient.

Explications. — *Tronc*, le gros d'un arbre, le corps d'un arbre considéré sans les branches et sans les racines. — *Rameau*, petite branche d'arbre. — *Bourgeon*, œil des arbres qui, en se développant, donne les feuilles ou les branches. — *Bouton*, œil qui donne naissance aux fleurs. — *S'épanouir*, déployer les feuilles, sortir des bou-

tons. *Au figuré*, réjouir, faire rire; ex. : *sa rate s'épanouit.* — *Se faner*, perdre sa fraîcheur, son éclat. — *S'effeuiller*, perdre ses feuilles, ses pétales. — *Ardent*, brûlant, qui est en feu.

Questions. — Nommez et analysez les verbes pronominaux. — Pourquoi le mot *droit* dans *se tenir droit* est-il adverbe? — Nommez le sujet de chacun des verbes. — Quelle est la racine des mots *profondément*, *s'effeuiller*, *se dessécher?* — Qu'appelle-t-on le *tronc de l'homme*, *tronc de colonne*, *tronc de l'église ?* — Quelle différence y a-t-il entre *bourgeon* et *bouton?* — Quel est le sens du mot *ardent* dans : soif *ardente*, miroir *ardent*, chapelle *ardente*, chambre *ardente*, passion *ardente*, cheval *ardent*, chevaux *ardents*.

3. — Cours élémentaire.

DIEU.

C'est Dieu qui nous donne le pain, le vin, l'eau et les autres choses nécessaires à la vie; c'est lui qui fait pousser les arbres, les fleurs, les fruits, le blé, la vigne, les herbes. Qui fait couler l'eau des fleuves, des rivières, des ruisseaux, des torrents, si ce n'est Dieu? C'est encore lui qui fait tomber la pluie, la neige et la grêle. C'est Dieu qui nous a donné un père, une mère, des frères, des sœurs, des oncles, des tantes, des cousins, des cousines, et tous nos autres parents.

Exercices. — Copiez les noms qui sont au singulier. — Ceux qui sont au pluriel. — Quelles sont les différentes choses nécessaires à la vie? — Nommez dix noms qui expriment des degrés de parenté.

EXERCICES DE STYLE ET D'INVENTION.

1. — Cours supérieur.

Réponse à une de vos sœurs qui vous a demandé de lui décrire les jeux auxquels vous vous livrez de préférence, au pensionnat, pendant les récréations.

Ma chère Sœur,

Avant de partir pour la pension, maman m'a recommandé de me livrer de préférence, pendant les récréations, aux jeux qui servent à me donner du mouvement. Ce sont aussi ceux que je recherche;

tu peux croire que ma maîtresse n'a pas besoin de m'inviter à me remuer et à courir. Je ne fais que cela pendant les récréations, aussi passent-elles vite, trop vite même pour moi.

Il n'est guère de jour où je ne joue au cerceau avec quatre ou cinq de mes compagnes. Mais ce ne sont pas de ces petits cerceaux comme j'en avais à la maison; ce sont des cerceaux aussi hauts que moi. L'habitude m'a donné une grande adresse à ce jeu. Je puis faire courir mon cerceau pendant quinze minutes sans le laisser tomber, et je lui fais décrire des cercles, des zigzags et passer partout où je veux. Il semble obéir à ma volonté.

Quelquefois nous organisons des parties et nous sommes six et même huit qui luttons entre nous à qui conduira notre cerceau le plus vite et le plus habilement à un but déterminé. Parfois il s'agit de tourner un arbre qui se trouve au fond de la cour, et de revenir au point de départ; mais, comme aux jeux olympiques d'autrefois, il y a plus d'un cerceau qui reste sur le carreau. Tu ne saurais croire combien ce jeu nous amuse. Notre bonne maîtresse dit que c'est un exercice des plus salutaires, qui donne de la souplesse aux jambes et aux bras et développe la poitrine. Je pense qu'elle a raison, car je me trouve fort bien de mon jeu favori.

Un autre jeu fort en vogue aussi parmi nous, c'est celui de la balle et du ballon. Tu sais que pour jouer à la balle, il suffit de la lancer à terre ou contre un mur pour qu'elle rebondisse et on la reçoit dans la main. Une de nos sous-maîtresses m'a indiqué un moyen de faire des balles assez jolies. J'en ai déjà fabriqué deux que je te réserve. Voici comment on procède : On en forme le centre avec un corps dur ou élastique comme une boule de caoutchouc. Pour éviter la rudesse du coup, on enveloppe ce noyau avec de la mousse sèche ou du coton; mais la mousse est préférable. On coupe de petits morceaux de toile s'élargissant au milieu, et se rétrécissant aux extrémités comme les degrés de latitude d'un globe terrestre. Ces morceaux étant réunis autour de la boule, on tend sur chacune des coutures un fort brin de laine à tapisserie, se réunissant aux *pôles*. Puis on passe au travers une aiguillée de laine enfilée; chaque tour, serré contre le précédent, s'assujettit par un point fait avec l'aiguille aux brins de laine tendus dans l'autre sens. Quand la balle est ainsi recouverte entièrement, pour la rendre plus solide et plus jolie, on fait un petit filet d'une laine d'une autre couleur, et on y enferme la balle. Ce filet peut aussi se faire au crochet. La fabrication des balles n'est pas bien difficile, tu vois.

Mais j'oublie de te parler du ballon, le gros ballon qu'on se lance l'une à l'autre, et qu'on reçoit soit avec la main, soit avec le pied.

Il faut être plusieurs pour jouer à ce dernier jeu. J'ai un magnifique ballon qui est recouvert en peau de daim.

Une petite anecdote à propos de ballon. Pendant que nous jouions à ce jeu, l'autre jour, Mademoiselle nous a raconté que ce jeu est bien ancien. Dans l'Odyssée, poëme d'Homère, composé il y a environ trois mille ans, la jeune princesse Nausicaa, après avoir rempli ses devoirs de bonne ménagère, que ne dédaignaient pas dans ce temps les filles de rois, c'est-à-dire après avoir lavé à la rivière ses vêtements avec ses compagnes, se divertit à jouer au ballon. Caroline, petite espiègle que tu connais, et qui écoutait avec nous ce récit, demanda tout naïvement : « le ballon de la princesse Nausicaa était-il aussi beau que le mien ? » Elle tenait justement à la main un joli ballon en caoutchouc peint et doré, une de ces belles inventions modernes qui font les délices des enfants. Je te laisse à penser si cette demande naïve nous a fait rire.

Ton amie qui t'aime,

EUGÉNIE.

2. — Cours moyen.

1. ÉNIGME A EXPLIQUER.

Ami commode, ami nouveau,
Qui, contre l'ordinaire usage,
Reste à l'écart quand il fait beau,
Et se montre les jours d'orage.

C'est le parapluie.

Il est notre ami parce qu'il nous accompagne et nous rend des services. Il est commode parce qu'il est léger et facile à porter, parce qu'il se prête à toutes nos volontés. On l'appelle un ami nouveau parce qu'il ne ressemble pas aux amis ordinaires. Ceux-ci, tant que vous êtes heureux, ne vous quitteront pas ; mais si le temps devient sombre, c'est-à-dire si vous tombez dans le malheur, ils vous laisseront seul. Le parapluie, au contraire, lorsque le temps est beau, se tient caché dans un coin ; il ne se montre que pendant les jours de pluie et de neige pour nous abriter et nous défendre.

2. AUTRE ÉNIGME À EXPLIQUER.

En figure triangulaire
Je me promène dans les champs ;
Et quand je caresse ma mère,
Je la gratte avec les dents. (*La herse.*)

3. — Cours élémentaire.

Le matin.

Canevas. — Comment a été le repos de la nuit?... L'homme se lève... L'aurore... La lune et les étoiles... Les oiseaux... Le soleil... L'abeille... Les oiseaux de la basse-cour.....

Le matin.

Le repos de la nuit a été calme et tranquille. Le réveil a sonné. L'homme sort du lit, adresse sa prière à Dieu et quitte sa maison pour vaquer à ses affaires. C'est le matin. Alors, l'aurore apparaît à l'orient. La lune et les étoiles pâlissent et disparaissent. Les oiseaux entonnent leur hymne à la louange du Créateur. Le soleil se lève. Les troupeaux quittent l'étable et vont au pâturage en beuglant. L'abeille va butiner sur les fleurs qui s'épanouissent. Les oiseaux de la basse-cour se mettent à chanter et à crier. La journée a commencé.

Le soir.

Que fait le soleil? — Les brouillards légers... Les oiseaux... Les cultivateurs... Les artisans... La cloche du soir... Les derniers rayons du soleil... Que voit-on dans les maisons? — Que fait la mère de famille?

EXERCICES DE LANGUE ET D'INVENTION.

3e Cours.

Quelle idée rappellent les mots :

Versant, *montagne;* mitoyen, *milieu;* rassis, *pain;* génuflexion, *genou;* dérision, *moquerie;* azyme, *ferment;* hableur, *forfanterie;* dandiner, *balancer;* attirail, *bagage;* cancan, *babil;* iconoclaste, *briser;* conclave, *cardinal;* stalagmite, *caverne;* troglodyte, *caverne;* batracien, *crapaud*.

2e Cours.

Exercices de comparaison.

A quoi ressemble chacun des êtres ou des objets :

Le persil *ressemble au cerfeuil*, la carotte *au panais*, le melon *à la citrouille*, la navette *au colza*, le loup *au chien de berger*, le renne

au cerf, l'anguille *au serpent*, le cygne *à l'oie*, la corneille *au corbeau*, le merle *à la grive*, les mouchettes *à des ciseaux*, un masque *à une figure humaine*, une faux *à un grand couteau*, un équerre de menuisier *à un angle droit*, un pain de sucre *à un cône*.

1er Cours.

INDUCTION ET DÉNOMINATION DES ACTIONS QU'ON PEUT FAIRE.

1. — Quelles sont les diverses actions qu'un enfant peut faire à l'école? — Il peut *lire*, *écrire*, *compter*, *calculer*, *réciter*, *chanter*, *prier*, *dessiner*, *répéter*, *raconter*, *écouter*, *répondre*, etc.

2. — Les diverses actions de l'enfant à l'église? — Il peut *prier*, *se confesser*, *communier*, *s'agenouiller*, *s'instruire*, *chanter*, *assister aux offices*, *faire le signe de la croix*, *expliliquer le catéchisme*, etc.

3. — Les diverses actions de votre mère à la maison? — Elle peut *coudre*, *tricoter*, *raccommoder*, *broder*, *laver*, *repasser*, *faire des reprises*, *faire la cuisine*, *préparer la table*, *balayer*, *nettoyer*, *diriger le ménage*, etc.

ARITHMÉTIQUE ET SYSTÈME MÉTRIQUE.

1. — Cours supérieur.

1. — Une personne place pour 3 ans à intérêts composés un capital à 5 0/0; au bout de ce temps elle reçoit 920 fr., tant pour le capital que pour les intérêts. Quel était ce capital?

2. — Une jeune fille fait au rouet 1/32 de kilog. de fil par heure. Combien en fait-elle par jour, si elle file 8 heures dans sa journée ?

3. — Un maître maçon engage un ouvrier à raison de 4 fr. 75 c. par jour, à condition qu'il lui retiendrait 1 fr. 50 c. chaque fois qu'il ne travaillera pas le lundi. Au bout de 25 jours, l'ouvrier reçoit 65 fr. 50 c. On demande combien de fois il avait fait *le lundi?*

4. — Une machine à vapeur consomme par force de cheval et par heure environ 6,758 gr. 35 de charbon. Combien de kilogrammes dépensera pendant 24 heures une machine de la force de 15 chevaux? quel sera le prix de cette consommation, si le charbon vaut 36 fr. 75 c. la tonne?

2. — Cours moyen. (Multiplication et division.)

1. — On m'a donné 17 pièces de 20 fr. 19 pièces de 10 fr. et 19 pièces de 5 fr. Quelle somme ai-je en tout?

2. — A 6 francs par jour, combien un ouvrier doit-il travailler pour gagner 144 francs?

3. — Une vache donne 12 litres de lait par jour. Combien en donne-t-elle dans une année, et quel prix retirera-t-on de la vente de ce lait, s'il coûte 0 fr. 25 c. le litre.

4. — 14 hectolitres de vin ont coûté 336 francs; à combien revient l'hectolitre?

3. — Cours élémentaire. (Addition et soustraction.)

1. — Un élève verse à la caisse d'épargne scolaire 15 fr. en janvier, 7 fr. en février, 32 fr. en avril, 43 fr. en juin, 31 fr. en septembre et 8 fr. en octobre. Combien a-t-il déposé en tout?

2. — Combien y a-t-il de jours ouvriers dans une année, sachant qu'on compte 52 dimanches?

3. — Un banquier avait 395,714 francs dans sa caisse; il en retire 189,230. Combien lui en reste-t-il?

4. — Il y a dans une pépinière 213 pommiers, 415 poiriers, 92 cerisiers, 371 pêchers et 84 noyers. Combien y a-t-il d'arbres fruitiers en tout?

PRÉPARATION A L'EXAMEN DU CERTIFICAT D'ÉTUDE PRIMAIRE.

Sujets de style.

1. — Quel est, dans l'histoire du XVIIe siècle, le Français qui vous semble mériter particulièrement le titre de *bienfaiteur de l'humanité?*

2. — Le jeu nous dérobe trois excellentes choses : *l'argent*, *le temps*, *la conscience*.

3. — 1° Racontez la parabole du *semeur ;* 2° quelle leçon les enfants peuvent-ils en tirer?

4. — Paul s'est moqué d'un vieillard; plus âgé que lui, vous lui écrivez pour le ramener à de meilleurs sentiments.

5. — Lettre à une sœur pour lui faire comprendre les conséquences fâcheuses qu'entraîne l'habitude du mensonge.

6. — La nuit de Noël et la messe de minuit. (Joie et attente des enfants. — Soirée en famille. — Lectures pieuses. — Départ pour l'église. — Marche nocturne. — Aspect de l'église. — Messe. — Réveillon. — Arbre de Noël.)

PRÉPARATION AU BREVET DE CAPACITÉ.

Sujets de style.

1. — Lettre à une jeune fille pour lui indiquer les travaux manuels les plus indispensables et auxquels elle devra tout particulièrement s'appliquer.

2. — Lettre d'un instituteur à M. l'Inspecteur primaire, qui lui a demandé comment il se sert de la lecture courante pour former le cœur et l'intelligence de ses élèves.

3. — Quelle différence y a-t-il entre un grand roi et un bon roi? — Citez à l'appui des exemples tirés de l'histoire de France.

4. — Quelle est celle des reines de France dont l'histoire vous paraît la plus intéressante? — Donnez des preuves pour justifier votre préférence.

WIRTH,
Inspecteur de l'instruction primaire à Arras.

DICTÉES EXPLIQUÉES (1).

1. — Cours supérieur.

DICTÉE. — *Les Tropes.*

PORTRAIT DU COURTISAN.

Théodote, avec un habit austère, a un visage comique et d'un homme qui entre sur la scène : sa voix, sa démarche, son geste, son attitude accompagnent son visage; il est fin, cauteleux, doucereux, mystérieux; il s'approche de vous et il vous dit à l'oreille : *Voilà*

---

(1) COURS SUPÉRIEUR ET COURS MOYEN. — Nous avons mis quelques figures de rhétorique et des étymologies, cela intéresse toujours les élèves de ce degré. Il peut arriver que les élèves soient groupés de telle façon que le cours supérieur et le cours moyen soient réunis.

un beau temps, voilà un grand dégel. S'il n'a pas les grandes manières, il a du moins toutes les petites, et celles-là même qui ne conviennent guère qu'à une jeune précieuse. Imaginez-vous l'application d'un enfant à élever un château de cartes ou à se saisir d'un papillon, c'est celle de Théodote pour une affaire de rien et qui ne mérite pas qu'on s'en remue; il la traite sérieusement et comme quelque chose qui est capital; il agit, il s'empresse, il la fait réussir : le voilà qui respire et qui se repose, et il a raison, elle lui a coûté beaucoup de peine. L'on voit des gens enivrés, ensorcelés de la faveur; ils y pensent le jour, ils y rêvent la nuit; ils montent l'escalier d'un ministre et ils en descendent; ils sortent de son antichambre et ils y rentrent; ils n'ont rien à lui dire et ils lui parlent; ils lui parlent une seconde fois, les voilà contents, ils lui ont parlé. Pressez-les, tordez-les, ils dégouttent l'orgueil, l'arrogance, la présomption. Vous leur adressez la parole, ils ne vous répondent point, ils ne vous connaissent point, ils ont les yeux égarés et l'esprit aliéné; c'est à leurs parents à en prendre soin et à les renfermer, de peur que leur folie ne devienne fureur et que le monde n'en souffre. Théodote a une plus douce manie : il aime la faveur éperdument, mais sa passion a moins d'éclat; il lui fait des vœux en secret, il la cultive, il la sert mystérieusement. Il est au guet et à la découverte sur tout ce qui paraît de nouveau avec les livrées de la faveur. Ont-ils une prétention ? il s'offre à eux, il s'intrigue pour eux, il leur sacrifie sourdement mérite, alliance, amitié, engagement, reconnaissance. Si la place d'un Cassini devenait vacante, et que le suisse ou le postillon du favori s'avisât de la demander, il appuierait sa demande, il le jugerait digne de cette place, il le trouverait capable d'observer et de calculer, de parler de parhélies et de parallaxes. Si vous demandiez de Théodote s'il est auteur ou

---

Dans ce cas, les questions de ces deux divisions pourront être posées suivant l'âge ou le degré de capacité des élèves.

Cours élémentaire. — Nous nous sommes attachés à ne pas parler de la syntaxe, et il est certain que l'étude du verbe est très-simplifiée si l'on emploie le procédé que nous indiquons. S'attacher à la conjugaison orale, cela gagne du temps pendant la classe; on peut ensuite faire conjuguer par écrit. Les élèves auront un travail plus facile et le professeur y gagnera une correction plus rapide.

En faisant un questionnaire aussi long, j'ai pensé que la même dictée pouvait être faite en plusieurs fois, suivant le programme du maître, et qu'alors les questions pourraient, d'un mois à l'autre, servir de texte à plusieurs leçons de grammaire. L.-R. Lamotte.

plagiaire, original ou copiste, je vous donnerais ses ouvrages et je vous dirais : lisez et jugez ; mais s'il est dévot ou courtisan, qui pourrait le décider sur le portrait que j'en viens de faire? Je prononcerais plus hardiment sur son étoile : oui, Théodote, j'ai observé le point de votre naissance ; vous serez placé, et bientôt ; ne veillez plus, n'imprimez plus, le public vous demande quartier.

(La Bruyère.)

1. — Qu'est-ce que La Bruyère? — Né à Dourdan (Seine-et-Oise), en 1639, mort en 1696, ne fut de l'Académie qu'en 1693. Moraliste, observateur sagace et profond, écrivain original, c'est lui qui sut le mieux peindre, après Molière, les vices et les travers de son siècle.

2. — Qui La Bruyère a-t-il eu en vue dans ce portrait? — Les *Clefs* nomment l'*abbé de Choisy*. En effet, la double qualité de courtisan et d'auteur semble lui convenir assez particulièrement, et le reste du portrait s'accorde assez avec l'image qu'on a conservée de lui.

3. — Que remarquez-vous sur le mot *accompagnent?* — Ce mot signifie ici « être en harmonie ». Ce mot est aujourd'hui d'un usage plus rare et moins étendu. Au propre, accompagner signifie « aller de compagnie, escorter ».

4. — Quel sens faut-il donner à cette expression « qu'on s'en remue »? — L'auteur emploie *se remuer de cela*, pour s'inquiéter, s'occuper de.

5. — *Pressez-les, tordez-les*, etc., comment appelez-vous cela ? — Une *métaphore* (du grec *metapherô*, transporter). On appelle ainsi une figure qui découle d'une comparaison complète dans l'intelligence, mais dont les termes sont supprimés dans le langage. — Ici, la métaphore est neuve et énergique. C'est par cette figure que le style se colore et s'embellit, et qu'on prête du sentiment aux êtres qui en sont dépourvus.

6. — Donnez des exemples de métaphores. — La *chaleur* de l'improvisation, une *riante* campagne, un *rayon* d'espérance, la *rapidité* de la pensée, la *dureté* de l'âme.

7. — Dans quelle classe rangez-vous la métaphore? — Dans les *tropes*.

8. — Qu'est-ce qu'un trope? — Les *tropes* (du grec *trepô*, tourner, changer) sont des figures qui changent la signification des mots, c'est-à-dire qui présentent les mots dans une acception autre que le sens propre : Un village de cent *feux*, pour un village de cent maisons.

9. — Y a-t-il plusieurs sortes de tropes? — On en compte six principaux : la *métaphore*, la *catachrèse* (du grec *catachrésis*, abus), l'*antonomase* (de *anti*, en place de, *onoma*, nom ; grec), l'*allégorie*, du grec *allos*, autre ; *agorenô*, parler), la *métonymie* (du grec *méto-*

(*nonymia*, changement de nom) et la *synecdoque* (du grec *synekdokhè*, compréhension). Mais, à proprement parler, il n'y en a que deux : la *métaphore* et la *métonymie;* les autres dénominations ne désignent que des variétés de ces figures.

10. — Qu'est-ce que la catachrèse? — C'est une espèce de métaphore qui consiste dans l'abus d'ùn mot qui semble contraire à sa signification propre, quand il n'existe pas dans la langue de mot pour exprimer ce qu'on veut dire : une *feuille* de papier, les *bras* d'un fauteuil, aller *à cheval* sur un bàton, les *ailes* d'un moulin, les *rênes* de l'État.

11. — Qu'est-ce que l'antonomase? — C'est une figure de rhétorique qui consiste à employer : 1° un nom commun ou une périphrase pour un nom propre : l'*Apôtre des Gentils*, pour *saint Paul;* le *Père des dieux*, pour *Jupiter;* — 2° un nom propre pour un nom commun : c'est un *Néron*, pour c'est un *prince cruel;* c'est un *Tartufe*, pour c'est un *hypocrite*.

12. — Qu'est-ce que l'allégorie? — L'allégorie n'est qu'une métaphore continuée. Quand on emprunte une idée à un certain ordre de choses, il est naturel de la suivre dans tous ses développements. Ainsi dans : la prière est une *rosée* qui *rafraîchit* l'âme, la métaphore devient une allégorie. On en trouve un grand nombre d'exemples dans les fables.

13. — Qu'est-ce que la métonymie? — La métonymie (substitution de nom) est une figure de rhétorique qui met le nom d'une chose pour celui d'une autre. Elle emploie :

1° La *cause* pour l'*effet :* Il vit de son *travail*, c'est-à-dire de ce *qu'il gagne en travaillant*.

2° L'*effet* pour la *cause:* Socrate but la *mort* sans trembler, pour le *poison* qui causa sa mort.

3° Le *contenant* pour le *contenu :* A ces cris, *Jérusalem* retrouva ses pleurs (Fléchier), pour les *habitants* de Jérusalem.

4° Le *signe* pour la *chose signifiée.* Cicéron a dit : Que les *armes* le cèdent à la *toge*, c'est-à-dire que le *civil* ait le pas sur le *militaire.* — Il quitte la *charrue*, pour abandonner les *travaux* des champs.

5° Le *possesseur* pour la *chose possédée :* le *fermier* a été *incendié*, pour la *maison* de ce fermier a été incendiée.

6° Le nom *abstrait* pour le nom *concret :* Si *jeunesse* savait! pour si les *jeunes gens* savaient!

7° Le nom du *lieu* où une chose se fait pour la *chose* elle-même : Deux sous de *Brie*, pour deux sous de *fromage* de Brie.

14. — Qu'est-ce que la synecdoque? — La synecdoque ou synecdoche est une espèce de métonymie qui fait entendre le plus pour le moins et le moins pour le plus. Elle emploie :

1° La *partie* pour le *tout :* Cette ville a deux millions d'*âmes*. Ames est ici pour *habitants*, *hommes*. — Ce manufacturier occupe *trois mille bras*, pour *quinze cents ouvriers*.

2° Le *tout* pour la partie : Servez-moi un *bœuf* au naturel, pour un *morceau* de bœuf.

3° Le *genre* pour l'*espèce :* Un *mortel* heureux, pour un *homme* heureux; *mortel* est le genre, *homme* est l'espèce.

4° L'*espèce* pour le *genre :* J'habite une délicieuse *Tempé*, c'est-à-dire une *vallée*.

5° Le *singulier* pour le *pluriel : Le Français* est spirituel, pour *les Français* sont spirituels.

6° Le *pluriel* pour le *singulier* : Les *Corneille* et les *Racine* illustrèrent la scène française, c'est-à-dire Corneille et Racine (dans ce cas, le nom propre ne prend jamais la marque du pluriel).

7° Un nombre *déterminé* pour un nombre *indéterminé :* Je vous l'ai dit *cent* fois, pour fréquemment, très-souvent.

8° Le nom de la *matière* dont une chose est faite, pour la *chose* elle-même : Il reprit son poignard et enfonça de nouveau le *fer* dans la plaie, c'est-à-dire la *lame* du poignard.

15. — Quelle remarque feriez-vous sur « dégouttent » ? — Dégouttent vient de *goutte* et non pas de *goût ;* le verbe prend conséquemment deux *t*. La Bruyère a fort heureusement donné un régime direct à ce verbe qui s'emploie ordinairement d'une manière absolue :

Le fils tout *dégouttant* du meurtre de son père,
Et sa tête à la main demandant son salaire.

P. CORNEILLE (*Cinna*).

16. — « De peur que leur folie ne devienne fureur ». Que remarquez-vous ici ? — Une hyperbole trop forte. L'hyperbole est une figure de pensée qui exagère les choses en employant des expressions qui, prises à la lettre, irait au delà de la vérité, mais que l'esprit réduit facilement à leur juste valeur: Elle va plus vite que le *vent ;* elle marche plus lentement qu'une *tortue*.

17. — Comment expliquerez-vous ceci : « avec les *livrées* de la faveur » ? — Ceci signifie tout ce qui appartient au favori et à ses domestiques.

18. — Qu'est-ce que Cassini ? — J. Dominique Cassini, astronome célèbre, de l'Académie des sciences, naquit à Perinaldo, en Italie, en 1625, et mourut à Paris en 1712.

19. — Faites expliquer la ponctuation de la dictée. — NOTA. *On ne saurait trop recommander au professeur de prendre ce soin ; les élèves s'habituent facilement à ponctuer eux-mêmes, et leur style y*

gagne à tous égards. Faire observer surtout la différence du point et virgule et du deux points; la nuance entre ces deux signes de ponctuation est souvent très-délicate.

20. — Qu'est-ce qu'un parhélie ? (*Para*, auprès de, *hélios*, soleil) — Phénomène par lequel le soleil se réfléchit dans une nuée.

21. — Qu'est-ce qu'une parallaxe? (Parallaxis, différence, je change). —Arc compris entre le lieu véritable et le lieu apparent de l'astre qu'on observe.

22. — Qu'est-ce qu'un plagiaire? — Chez les Romains, plagiaire se disait de celui qui était condamné au fouet (ad plagas) pour avoir vendu des hommes libres. Se dit maintenant de celui qui s'attribue les ouvrages d'autrui.

23. — Indiquez le mode, le temps, la personne, la conjugaison des verbes de la dictée; — désignez le sujet et le complément de chaque verbe.

24. — Analysez grammaticalement tous les adverbes de la dictée.

25. — Prenez une phrase quelconque de la dictée, et successivement, faites analyser *logiquement*, au tableau, une proposition à chaque élève. Le premier devra tout d'abord indiquer les verbes dans la phrase, et désigner le nombre des propositions qu'elle contient.

Exigez que les autres élèves prennent note de tout ce qui sera fait pendant cette leçon de grammaire. Cet exercice nous a toujours donné de bons résultats.

26. — Quelle observation ferez-vous au sujet de l'accent circonflexe dans *coûté?* — L'accent circonflexe, dans coûté, remplace l'*s* qui a été supprimé. Autrefois, on écrivait cousté, le coust d'un objet.

27. — Faites placer tous les verbes en colonne, et faites énoncer et écrire les temps primitifs de chacun d'eux.

28. — Quelle différence y a-t-il entre une phrase et une proposition? — La proposition est l'énonciation d'un jugement, mais elle peut n'avoir pas un sens complet; la phrase a toujours un sens complet.

29. — Comment appelle-t-on une suite de phrases se rattachant à un même sujet? — Discours.

30. — En regard des substantifs de la dictée, faites placer l'adjectif, le verbe et l'adverbe qui en sont dérivés.

31. — Faites faire le même exercice en prenant comme point de départ les adjectifs qualificatifs énoncés.

32. — Quelle remarque ferez-vous au sujet des pronoms personnels *lui*, *leur*, *en*. *y?* — Ils sont toujours compléments indirects.

33. — Comment distinguez-vous *leur*, adjectif, de *leur*, pronom? — *Leur*, pronom, est placé près du verbe et ne prend jamais d's; — *leur*, adjectif déterminatif possessif, précède le nom et en prend le genre et le nombre.

2. — Cours moyen.

Dictée.

Portrait de Louis XIV (1643-1715).

A vingt-trois ans, Louis XIV formait un gentilhomme accompli; il était d'une taille peu élevée, mais bien prise; il la relevait par de hauts talons rouges, signe alors de la race noble; la mode de la grande perruque n'était pas encore venue, et le roi brillait par sa belle chevelure châtain-brun et épaisse, qu'il portait longue et flottante comme les rois de race franque, ses ancêtres. Son nez était grand et bien fait, sa bouche agréable; ses yeux bleus plus majestueux que vifs; il montait à cheval avec grâce; il aimait la fatigue de la chasse et les travaux de la guerre; sa voix avait quelque chose d'accentué et de lent qui imprimait un indicible respect autour de lui. Il avait l'esprit vif, mais il s'était tellement habitué à la gravité, à la lenteur, qu'il mettait du flegme et de la réflexion dans toutes ses réponses. Il se contenait parfaitement et disait rarement des choses dures; mais il prenait des résolutions soudaines, élevait haut ou frappait de disgrâce les gentilshommes qui l'entouraient, et, une fois ses résolutions prises, il en revenait difficilement. Il avait de la sagacité dans l'esprit, mais une si puissante opinion de lui-même, qu'il se laissait peu diriger par des conseils.

(Capefigue.)

(*La suite au prochain numéro.*)

Mad. Lamotte.

Le gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 19540-7.

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

LES ÉCOLES EN RUSSIE.

La Russie est à l'ordre du jour. On étudie ses progrès avec un intérêt d'autant plus vif que pendant longtemps on a mis plus d'obstination à les méconnaître. Les préjugés que le souvenir d'un régime absolutiste et parfois barbare nous avait légués, ont fait place à une curiosité sympathique : il se passera de longues années avant que cette curiosité soit pleinement satisfaite : la Russie n'a pas encore atteint l'âge adulte où la croissance d'un peuple s'arrête : depuis l'émancipation des serfs elle se transforme chaque jour, et sa marche ascendante est d'autant plus rapide qu'elle met à profit l'expérience des nations aînées et qu'elle peut s'épargner dans une certaine mesure les tâtonnements et les épreuves par où nous avons dû passer.

De toutes les manifestations de l'activité humaine il n'en est aucune qui atteste autant que le développement de l'instruction publique, l'énergie et la vitalité d'un peuple. Ce développement s'accomplit dans l'empire des tsars avec un succès et une ténacité qui honore à la fois la nation et le gouvernement. Aucun État n'aura eu d'aussi redoutables obstacles à vaincre pour s'élever au niveau moyen de la cul-

ture européenne. Il faut lutter à la fois contre le temps et contre l'espace : contre le temps; car il s'agit d'accomplir en quelques années les progrès que le long travail des siècles a élaborés dans les États de l'Occident : contre l'espace ; car dans des provinces plus grandes que des royaumes, et où les voies de communication font le plus souvent défaut, les rapports entre les hommes sont difficiles, parfois impossibles. Faut-il rappeler ici ce qu'un climat impitoyable dans les rigueurs de ses hivers comme dans les ardeurs de ses étés exige d'énergie physique et de vigueur morale dans la « lutte pour l'existence »? Loin de nous étonner que la Russie soit encore en retard sur nous, nous devons au contraire signaler et saluer avec sympathie tous les efforts qu'elle fait pour nous atteindre et nous égaler.

Sur certains points d'ailleurs, elle nous a peut-être dépassés. Nulle part l'enseignement secondaire et supérieur des femmes n'a été constitué dans d'aussi vastes proportions qu'en Russie, dit avec raison M. Hippeau dans l'intéressant volume qu'il vient de consacrer à ce pays (1). Nous aurions beaucoup à faire pour mettre nos pensions de jeunes filles à la hauteur des instituts ou gymnases moscovites. Gardons-nous donc de trop nous réjouir de notre supériorité actuelle en matière d'instruction primaire. Il y a peu de temps sans doute que cette instruction est organisée en Russie ; mais elle a déjà donné d'excellents résultats.

I

Pierre le Grand quand il entreprit « de transformer en hommes son troupeau d'ours », comprit toute l'importance

---

(1) *L'Instruction publique en Russie*, 1 vol. in 12, librairie Académique Didier.

de la science comme instrument de civilisation. Il fonda des écoles spéciales et une Académie; l'un de ses successeurs, l'impératrice Élisabeth, ouvrit en 1755 l'université de Moscou ; il fallait évidemment commencer par instruire l'élite de la nation et il était plus facile d'attirer des physiciens ou des géomètres que des maîtres d'école. L'instruction populaire qui semble devoir être la base de la civilisation n'en est en réalité que le couronnement. Catherine, imbue des principes de nos philosophes, ouvrit un certain nombre d'écoles laïques : celles qui existaient auparavant dépendaient des paroisses ou des monastères. « Il faut, disait le général Betzky, l'ami de Diderot, le protecteur éclairé des sciences, il faut au moyen d'une bonne éducation former une génération nouvelle, de nouveaux pères et mères qui puissent greffer sur leurs enfants une éducation basée sur les véritables principes. »

L'empereur Alexandre Ier fonda en 1802 le Ministère de l'Instruction publique; Nicolas, par esprit d'absolutisme et par crainte de la contagion révolutionnaire, tint l'enseignement et les professeurs en suspicion. Son successeur le souverain actuel comprit que c'était peu d'émanciper les serfs s'il ne leur assurait le moyen de devenir des citoyens utiles et intelligents. Il créa près le Ministère de l'Instruction publique, sous le nom de *Comité scientifique*, un corps analogue à notre Conseil supérieur et qui a comme lui réalisé plus d'une mesure importante. Ce comité commença par élaborer un règlement général dont l'exposé des motifs présente quelques passages fort remarquables.

« Il faut avant tout, disait le règlement, donner pour but réel et effectif à nos écoles inférieures et moyennes de former des hommes, c'est-à-dire de produire chez la jeu-

nesse ce développement égal et complet des forces intellectuelles, morales et physiques avec lequel seulement sont possibles, d'une part, une vue sûre et rationnelle de la vie, de l'autre, la faculté de savoir user de la vie... Il est indispensable de développer dans les masses la conscience de leurs droits, d'éveiller l'amour du travail intellectuel et d'inspirer à chacun le respect de lui-même et le respect de l'humanité en général. »

Le Comité qui crée pour ainsi dire de toutes pièces l'enseignement primaire, n'a point, comme dans les pays plus avancés, à tenir compte de la routine et des traditions : parmi les méthodes pédagogiques il n'hésite pas à choisir et à imposer celle qui lui semble la meilleure. Les maîtres nouveaux qu'il s'agit d'improviser n'auront évidemment aucune répugnance à l'adopter. On recommande donc de commencer l'éducation de l'enfant par les leçons de choses : « Cette méthode, dit encore l'exposé des motifs, a une importance considérable ; elle sert de transition entre le procédé de développement naturel à chaque homme et le procédé artificiel de l'école. L'enfant rencontre un contraste pénible lorsque une fois entré à l'école on lui présente, non plus ce qu'il voit, ce qu'il entend, mais ce que le maître juge à propos de lui communiquer. Pour adoucir ce brusque passage qui souvent dégoûte dès le début l'enfant de l'étude, l'enseignement intuitif offre un grand secours. »

Ces considérations si justes ne sont pas restées lettre morte : nous avons suivi pendant plusieurs mois à Moscou (en 1872) une exposition où la pédagogie occupait une place importante : nous avons pu nous convaincre que le matériel de Frœbel jouait un grand rôle dans les écoles rurales et qu'il ne manquait pas d'instituteurs habiles à s'en servir. Toutefois il ne faut pas s'attendre à trouver

dans tous les gouvernements de la Russie le même degré de luxe ou de confort scolaire; il est évident que l'école de Viatka ou d'Arkhangel ne saurait rivaliser avec celle de Moscou ou de Saint-Pétersbourg.

Le Comité, fidèle aux idées généreuses qui ont inspiré son règlement, a décidé que les punitions corporelles seraient absolument bannies des écoles. Cette mesure est d'autant plus remarquable que les coups de bâton sont encore admis dans la législation russe, et fort goûtés des paysans, qui les préfèrent à l'amende et à la prison.

L'instruction primaire est donnée en Russie dans les écoles paroissiales (ou de villages) et les écoles de districts (enseignement primaire supérieur). Ces écoles sont entretenues soit par l'État, soit par les conseils des villes, districts ou gouvernements, soit par de riches particuliers. Il suffit pour fonder une école de s'engager à subvenir à son existence; le gouvernement se réserve d'imposer les programmes, d'exercer un contrôle; il fournit les maîtres qu'il a formés dans ses écoles normales (séminaires), il perfectionne ceux qui n'ont pas passé par ces utiles établissements dans des congrès pédagogiques dont nous dirons plus loin quelques mots.

Le grand mérite du ministre actuel, le comte Dimitri Tolstoï, est d'avoir définitivement acclimaté en Russie l'Institution des Écoles normales. Catherine en avait créé une dès 1783; mais elle n'avait pas tardé à tomber en décadence. Celle de Dorpat, établie en 1828, ne fournissait d'instituteurs qu'aux provinces baltiques. A partir de 1864 on se mit sérieusement à l'œuvre : des cours pédagogiques furent institués auprès de certaines écoles de districts pour initier les maîtres aux bonnes méthodes; mais dans la pensée du gouvernement ces cours n'étaient

qu'une institution provisoire et devaient peu à peu faire place à des *séminaires* définitifs. De 1864 à 1872, vingt-cinq séminaires furent ouverts aux frais du gouvernement ou des états provinciaux; seize s'ouvrirent en 1872: chaque année a été marquée depuis par de nouvelles fondations. Le comte Tolstoï, dans les rapports qu'il adresse annuellement à l'empereur, n'a cessé d'insister sur l'importance de ces fondations. M. Hippeau a fait avec raison de nombreux emprunts à ces intéressants documents. Il n'a pu mettre à profit celui qui a paru au mois d'août, septembre et octobre dernier dans la *Revue du Ministère de l'Instruction publique* (1).

« Les séminaires, dit le Ministre dans ce document, sont au nombre des institutions scolaires dont le besoin se fait le plus vivement sentir. Une expérience de plus de dix années a démontré que c'est à eux que nous devons les meilleurs maîtres. Si insuffisant que soit le nombre de nos écoles, il s'élève au chiffre de 23,936. Ce nombre nous oblige à augmenter chaque jour celui de nos séminaires. »

Le Ministre annonce ensuite que durant l'année 1875 il a ouvert huit nouveaux établissements. Le total était à la fin de cette année de cinquante-huit, dont 45 entretenus par le gouvernement, 11 par les conseils généraux, 2 par des donations particulières. Les esprits les plus imbus des préjugés hostiles à la Russie, devront reconnaître que ces chiffres font honneur au souverain actuel et à son ministre. Parmi ces écoles normales un certain

(1) Ce recueil, l'un des plus remarquables de l'Europe, paraît chaque mois aux frais du ministère, en un volume in-8° de cinq ou six cents pages. Il renferme, outre les actes officiels, des articles scientifiques et une partie pédagogique très-développée. Il est regrettable que M. Hippeau ne l'ait pas mentionné dans son intéressant volume.

nombre ont pour objet de donner des instituteurs bilingues aux peuples tatares, bouriates, votiaks etc..., Ces établissements ont pour nous un double intérêt; ils assurent de nouveaux adeptes à la civilisation européennee et réalisent sans bruit des conquêtes pacifiques.

Les 58 séminaires dont nous venons de parler comptaient au 1er janvier 1876—c'est la date où s'arrêtent les documents officiels — 3,851 élèves dont 562 femmes. Sur ces élèves 47 0/0 étaient des fils de paysans. Ainsi à peine sortie du servage et de l'ignorance, la classe rurale fournit déjà la moitié des maîtres qui instruiront la nouvelle génération. Le Ministre s'est efforcé d'assurer à ces écoles normales tous les instruments de travail nécessaires : en 1875 il leur a distribué 12,903 volumes qui ont coûté 19,604 roubles. Dans toutes, les élèves ont dû consacrer une partie de leurs moments de loisir à l'étude d'un art mécanique : la reliure, la menuiserie, la serrurerie, l'horticulture. L'entretien des écoles normales n'a pas coûté en 1875 moins de 1,013,587 roubles.

Le chiffre des écoles primaires dépendant du ministère de l'instruction publique était au 1er janvier 1876 de 33,936 ayant 955,499 élèves dont 785,465 garçons et 170,034 filles. Ces chiffres constituaient un accroissement sérieux, par rapport à ceux de l'année précédente : 1,547 nouvelles écoles avaient été ouvertes, soit un accroissement de 6.4 0/0; 35,592 nouveaux élèves les fréquentaient, soit une augmentation de 3,7 0/0. Le Ministre signale l'influence que les nouvelles institutions militaires de l'empire exercent déjà sur les paysans; ils envoient leurs enfants à l'école pour leur assurer les avantages réservés aux soldats qui arrivent avec un certificat d'école primaire.

Cependant, si d'une part le nombre des écoliers s'accroît,

de l'autre, celui de la population augmente. En estimant à 77 millions la population répartie dans les dix cercles académiques de l'empire, on trouve qu'il y a une école pour 3,216 habitants, et un élève sur 86. En admettant que les enfants de 7 à 14 ans constituent 15 0/0 de la population totale, ils devraient fournir 11,550,000 élèves; c'est-à-dire douze fois plus d'élèves qu'il n'y en a actuellement dans les écoles. Or, pour le moment, il y a à l'école un garçon sur 7, une fille sur 35.

II

Le Ministre ne se dissimule pas l'indifférence du paysan russe vis-à-vis de l'école. Avec une louable franchise, il n'hésite pas à reconnaître que beaucoup d'écoles ne répondent pas encore à leur but : il n'entre pas dans des détails qui seraient assez affligeants. La Russie est immense et dans certaines provinces éloignées le contrôle de l'école et de l'instituteur ne s'exerce qu'avec de grandes difficultés. M. Hippeau qui n'a eu sous la main que les documents officiels n'a pu signaler ces misères; le respect de la vérité nous fait un devoir d'en dire quelques mots à nos lecteurs. Croyez-vous, par exemple, que les écoles du gouvernement de Viatka soient aussi bien organisées que celles de Saint-Pétersbourg ou de Moscou? Non, assurément; mais songez que ce gouvernement de Viatka occupe une étendue de 135,000 verstes carrées, c'est-à-dire autant d'espace que les royaumes de Belgique, de Hollande et de Grèce réunis, que la population en est de 2,500,000 âmes, c'est-à-dire qu'elle est quatre ou cinq fois moins dense que celles de ces États, que les moyens de communications sont rares et souvent difficiles. Faut-il s'étonner que dans ces

conditions on trouve des écoles sans élèves ou des maîtres sans talent et sans probité? Une publication russe qui a paru récemment à Saint-Pétersbourg sous ce titre : *le Mémorial de Viatka* nous fournit à ce sujet des renseignements significatifs.

Un personnage important a un jour l'idée d'aller visiter à Taldmansk une école modèle du gouvernement : il arrive ; l'instituteur lui montre une salle sombre qui suinte la pourriture et l'humidité : point de mobilier scolaire ; la bibliothèque consiste en quelques livres poudreux et non coupés. « Combien avez-vous d'élèves, demande le visiteur étonné? — Je n'en ai plus ; ils sont tous en Sibérie. » Quelques années auparavant un certain nombre d'habitants du village étaient partis comme colons pour la Sibérie ; depuis ce temps il n'y avait plus d'écoliers ; mais l'école existait toujours. — « N'avez-vous pas au moins quelques registres relatifs à la tenue de l'école? — Je ne sais pas, je chercherai. » En cherchant bien on trouva quelques paperasses qui dataient de 1869 ! Certains instituteurs n'échappent pas au vice dominant du paysan russe, à l'ivrognerie. On les frappe quand on apprend leur mauvaise conduite : mais il n'est pas toujours facile de leur trouver des remplaçants. Voici encore un fait que nous empruntons au *Mémorial de Viatka*.

Un instituteur sérieux est envoyé dans un village pour remplacer un prédécesseur destitué qui a bu jusqu'au mobilier de l'école. Voici en quel état il la trouve en arrivant : une maison basse à quatre fenêtres, dont deux bouchées par des planches, les autres avec des carreaux cassés ou remplacés par du papier ; une classe de cinq ou six mètres de long, sombre et noire, un poêle noirci, une armoire boiteuse, des bancs cassés, un tableau par terre, des ordures partout : l'armoire qualifiée de bibliothèque renfermait à

coté de trois ou quatre volumes un cahier indiquant les doses de tabac et d'eau-de-vie consommées par l'instituteur. Le papier, les plumes, les ardoises, tout avait été bu... Mais, dira-t-on, n'y a-t-il pas des inspecteurs? Sans doute, mais ils sont en nombre insuffisant : dans ces provinces éloignées, les inspecteurs eux-mêmes sont loin d'offrir une moralité irréprochable : tel se présente ivre dans l'école qu'il est chargé de contrôler ; tel autre demande avant tout à « inspecter les carafons ». *Quis custodiat ipsos custodes?*

Revenons au rapport du ministre. Les écoles normales n'ont pas suffi à alimenter les écoles primaires qui se sont ouvertes pendant l'exercice de 1875 : elles n'ont fourni que 542 élèves maîtres pour plus de 1,500 écoles nouvelles; pour remédier à cette insuffisance, les instituteurs qui n'ont point passé par l'école ont suivi des cours pédagogiques. Ces cours ont eu lieu dans vingt-cinq localités différentes sous la direction des directeurs de séminaires, des inspecteurs primaires ou de personnages désignés par le ministre. Ces cours, dont la durée se borne à quelques semaines, ont eu pour objet d'initier les auditeurs aux meilleures méthodes d'enseignement. Les réunions d'instituteurs qui ont lieu pendant les vacances à l'occasion de ces cours sont de véritables congrès scolaires.

Les frais généraux pour l'entretien des écoles primaires se sont élevés à 5,906,803 roubles ; ce chiffre constitue sur celui de l'année précédente une augmentation de 779,325 roubles.

Le ministre constate qu'un grand nombre d'enfants ne suivent pas l'école assidûment ou la quittent à la fin de l'année. Pour remédier à cet inconvénient il propose, comme il l'a déjà fait dans bien des rapports précédents, d'introduire l'enseignement obligatoire. Voici ses propres paroles ;

« Profondément convaincu de l'utilité de cette mesure, j'estime d'autre part que, vu l'insuffisance des écoles et des maîtres, il n'y a lieu de l'appliquer que progressivement, en prenant l'avis des conseils généraux, des municipalités et en commençant par les arrondissements où il y a de bonnes écoles et de bons instituteurs. Vu l'importance de la question, j'ai l'intention de la faire soumettre à un examen attentif. »

C'est parler sagement. Le comte Tolstoï a tenu parole et dans le courant de l'année 1876, il a fait imprimer et distribuer à tous les membres des conseils scolaires une brochure d'une vingtaine de pages sous ce titre : « Recueil de questions relatives à l'introduction de l'enseignement obligatoire dans les écoles primaires. » Ces questions, au nombre de vingt-neuf, sont chacune accompagnées d'un commentaire explicatif. Le Ministre ne veut pas seulement imposer l'instruction : il veut en démontrer les avantages. Il demande, par exemple, quelles mesures on pourrait prendre pour faire comprendre aux paysans le profit qu'ils retireront de l'éducation des enfants : il prie qu'on lui signale les moyens d'intéresser le clergé rural à la cause de l'enseignement primaire et d'entretenir le souvenir des choses apprises chez ceux qui sont sortis de l'école. Il demande comment on peut concilier les travaux rustiques des élèves avec l'obligation scolaire. Cet appel n'est pas resté sans écho ; l'opinion publique s'en est émue et les conseils électifs ont longuement délibéré non-seulement dans les grands centres, mais dans des bourgades obscures dont le nom difficile à prononcer ne figure même pas sur nos cartes.

La conclusion à laquelle les meilleurs esprits se sont rattachés est celle que M. Hippeau signale comme la

seule pratique et la seule raisonnable. Il faudrait établir en Russie des écoles ambulantes analogues à celles qui existent déjà en Suède et en Norwége. Dans ces deux royaumes qui sont au point de vue pédagogique les plus avancés peut-être de l'Europe, il existe actuellement 3,550 écoles ambulantes qui instruisent un total de 360,000 enfants. Chacune d'elles réclame par an trois mois au maximum, au minimum sept semaines. Ce système conviendrait certainement mieux que tout autre à la Russie dont le climat est à peu près identique à celui des États scandinaves ; un bon instituteur pourrait faire dans une année la besogne de cinq de ses confrères. Il sera fort intéressant de voir expérimenter à l'est de la Baltique un procédé qui a donné de si bons résultats sur la rive occidentale. Toutefois il ne faut pas oublier que la lecture de la Bible, chère aux familles protestantes, est inconnue aux orthodoxes. Les enfants moscovites seront moins faciles à instruire que les jeunes Scandinaves et oublieront plus vite qu'eux les leçons de leurs maîtres.

En résumé, malgré les misères que nous avons signalées, malgré des lacunes auxquelles le temps seul permettra de remédier, l'enseignement primaire, eu égard aux circonstances, est en Russie dans une situation florissante et fait honneur au gouvernement qui dans un délai si court a su réaliser tant de progrès.

Louis Léger,
Professeur à l'École des langues orientales.

LA PÉDAGOGIE FRANÇAISE

(Suite.)

L'Assemblée constituante n'entendait pas se borner à créer l'école primaire publique, à en définir le but et l'objet; elle voulait aussi poser les premières bases et tracer le premier cadre de l'enseignement qui lui est propre. « On y enseignera aux enfants, disait le projet de loi préparé par ses ordres en 1791, à lire; à écrire; les premiers éléments de la langue française, soit parlée, soit écrite; les règles de l'arithmétique simple; les éléments du toisé; les noms des villages du canton; ceux des cantons, des districts et des villes du département; ceux des villes, hors du département, avec lesquelles leur pays a des relations plus habituelles; les principes de la religion; les premiers éléments de la morale en s'attachant surtout à faire connaître les rapports de l'homme avec ses semblables; des instructions simples et claires sur les devoirs communs à tous les citoyens et sur les lois qu'il est indispensable à tous de connaître; des exemples d'actions vertueuses qui les toucheront de plus près, et, avec le nom du citoyen vertueux, celui du pays qui l'a vu naître. Dans les villes et bourgs au-dessus de mille âmes, on enseignera aux enfants les principes du dessin géométral. Pendant les récréations, on les exercera à des jeux propres à fortifier et à développer le corps. »

Et plus loin : « Il sera ouvert un concours pour le meilleur ouvrage nécessaire aux écoles primaires... L'Assemblée nationale met au rang des bienfaits publics les bons livres élémentaires sur toutes les connaissances humaines, les méthodes propres à agrandir et à perfectionner les facultés

principales de l'homme... et particulièrement les ouvrages de tout genre qui serviront le mieux la morale... » Ce projet ne fut pas mis à exécution et la tâche d'organiser l'enseignement primaire échut à la Convention.

L'activité pédagogique n'a pas manqué à la Convention : treize décrets en moins de trois ans, du 12 décembre 1792 au 25 octobre 1795, en sont la preuve. Tout n'était pas viable dans cette œuvre, ou plutôt dans ces vues ; ce qui a survécu, ce qui méritait de survivre, dégagé de la passion du temps, c'est le fonds même de notre instruction primaire ; c'est la maxime, devenue maxime d'État, que l'éducation nationale est l'une des conditions vitales des sociétés et par conséquent l'un des devoirs essentiels des gouvernements ; c'est la conception vraie de l'importance sociale de l'école ; c'est l'application à l'enseignement primaire des doctrines sur l'éducation qui s'étaient fait jour depuis le XVIe siècle dans une sphère plus exclusive. L'œuvre de la Révolution française s'est donc accomplie dans l'ordre des idées plutôt que dans l'ordre des faits, et les idées comme les fruits ont besoin du temps pour mûrir. A ne voir que les résultats matériels, on jugerait que la période révolutionnaire a été peu favorable au progrès de l'instruction ; les écoles qui existaient avant 1789, troublées ou supprimées brusquement, ne furent pas remplacées du jour au lendemain, et le niveau de l'instruction baissa momentanément, plutôt qu'il ne s'éleva, dans les dernières années du XVIIIe siècle et dans les premières du XIXe.

Lorsque l'Université fut créée, elle fut heureuse de trouver l'Institut des Frères des Écoles chrétiennes pour ses premières écoles primaires ; mais pendant longtemps encore cet ordre d'enseignement fut entre leurs mains, et quoiqu'ils fussent en possession du mode d'enseignement simultané,

la pédagogie resta stationnaire, tandis qu'elle prenait à l'étranger un essor remarquable. Durant le premier tiers de ce siècle, les programmes de nos écoles ne comprenaient que les notions les plus indispensables des connaissances élémentaires; le mode individuel était encore en honneur parmi les « quatre cinquièmes » des maîtres : l'autorité lui faisait la guerre sans oser le proscrire. Une curieuse circulaire de M. de Vatisnesnil, du 31 janvier 1829, porte que les récompenses ne seront accordées aux anciens instituteurs, et l'exemption du service militaire aux nouveaux, qu'autant qu'ils appliqueront le mode mutuel ou au moins le mode simultané. Il fallait une révolution pour abolir officiellement la routine : le mode individuel fut interdit par M. Mérilhou, à la date du 13 décembre 1830, — ce qui ne veut pas dire qu'il disparut sur l'heure.

Pendant ce temps, la Suisse avait su inaugurer, dans l'établissement de Berthoud et à l'Institut d'Yverdon, dans les écoles de Fribourg et de Lucerne, de fécondes expériences pédagogiques; Fichte avait convié l'Allemagne à se régénérer par l'éducation et préparé les voies aux disciples de Pestalozzi; Lancastre avait donné à l'Angleterre la méthode qui porte son nom; Jacotot allait appliquer la sienne en Belgique. Je ne dis rien de l'Amérique, où le précepte : « Instruisez le peuple », qui avait été le premier mot du fondateur de l'État de Pensylvanie, William Penn, en 1681, et le dernier mot du fondateur des États-Unis, Washington, n'a cessé d'être mis en pratique dans toutes les parties de l'Union américaine. Nous semblions avoir oublié ou ne vouloir pas nous souvenir des leçons de nos grands éducateurs : sommeil apparent. La loi de 1833 devint le point de départ d'une ère nouvelle, non qu'elle ait réalisé tous les désidérata, mais parce qu'elle a la première fait de l'instituteur

un fonctionnaire public, un membre de l'Université, et la première aussi, imprimé à l'enseignement primaire une véritable direction pédagogique. Avant elle, il y avait en France des écoles et des maîtres d'école : ces maîtres étaient-ils des « pédagogues », dans l'originelle et respectable acception de ce mot ? La pédagogie elle-même existait-elle, du moins comme science ou comme art, dans l'école primaire ?

Les circulaires de M. Guizot aux instituteurs, aux directeurs d'écoles normales, aux inspecteurs primaires, aux recteurs, sur l'application de la loi du 28 juin 1833 ; plus tard celles de M. Fortoul, de M. Rouland, de M. Duruy, de M. Jules Simon, sur le régime des écoles primaires et des salles d'asile, constituent, pour nous en tenir aux instructions ministérielles, un ensemble de documents authentiques dont la pédagogie française peut à juste titre se faire honneur, et dont par une modestie singulière elle semble ne pas apprécier suffisamment l'importance.

Et d'abord, le rôle de l'instituteur n'a jamais été mieux compris et plus exactement marqué que par M. Guizot : « Bien que la carrière de l'instituteur primaire soit sans éclat, bien que ses soins et ses jours doivent le plus souvent se consumer dans l'enceinte d'une commune, ses travaux intéressent la société tout entière, et sa profession participe de l'importance des fonctions publiques. Ce n'est pas pour la commune seulement et dans un intérêt purement local que la loi veut que tous les Français acquièrent, s'il est possible, les connaissances indispensables à la vie sociale, et sans lesquelles l'intelligence languit et quelquefois s'abrutit : c'est aussi pour l'État lui-même et dans l'intérêt public ; c'est parce que la liberté n'est assurée et régulière que chez un peuple assez éclairé pour écouter en toute circonstance la voix de la raison. L'instruction primaire universelle est

désormais une des garanties de l'ordre et de la stabilité sociale (1). » Voilà pourquoi l'instituteur appartient à l'instruction publique : l'Université le réclame ; en même temps qu'elle le surveille, elle le protége et l'admet à quelques-uns des droits qui font de l'enseignement une sorte de magistrature. Mais en même temps que ses droits, ses devoirs s'élèvent et grandissent : c'est trop peu de respecter le texte des lois, il faut se pénétrer de leur esprit, « prouver par sa conduite qu'on en a compris la raison morale, qu'on accepte volontairement et de cœur l'ordre qu'elles ont pour but de maintenir, et qu'à défaut de l'autorité on trouverait dans sa conscience une puissance sainte comme les lois et non moins impérieuse. »

Le premier de ces devoirs est relatif à l'enfance. En recevant des mains du père de famille l'enfant que celui-ci lui confie, l'instituteur prend charge d'âme ; appelé au partage de l'autorité paternelle, il doit entrer à quelque degré dans les sentiments de sollicitude et de tendresse d'un père. Quelle responsabilité est la sienne ! Il répond de la santé, de la vie de ses élèves, il répond du développement que vont prendre leurs bons ou leurs mauvais instincts ; il doit les instruire, ce qui est beaucoup, et les élever, ce qui est plus encore. On ne me saura pas mauvais gré de citer cette page éloquente :

« Quant à l'éducation morale, c'est en vous surtout, monsieur, que je me fie. Rien ne peut suppléer en vous la volonté de bien faire. Vous n'ignorez pas que c'est là, sans aucun doute, la plus importante et la plus difficile partie de votre mission. Vous n'ignorez pas qu'en vous confiant un enfant, chaque famille vous demande de lui rendre un honnête

(1) Circulaire de M. Guizot aux Instituteurs, 4 juillet 1833.

homme et le pays un bon citoyen. Vous le savez : les vertus ne suivent pas toujours les lumières, et les leçons que reçoit l'enfance pourraient lui devenir funestes si elles ne s'adressaient qu'à son intelligence. Que l'instituteur ne craigne donc pas d'entreprendre sur les droits des familles en donnant ses premiers soins à la culture intérieure de l'âme de ses élèves. Autant il doit se garder d'ouvrir son école à l'esprit de secte ou de parti, et de nourrir les enfants dans des doctrines religieuses ou politiques qui les mettent, pour ainsi dire, en révolte contre l'autorité des conseils domestiques, autant il doit s'élever au-dessus des querelles passagères qui agitent la société, pour s'appliquer sans cesse à propager, à affermir ces principes impérissables de morale et de raison sans lesquels l'ordre universel est en péril, et à jeter profondément dans de jeunes cœurs ces semences de vertu et d'honneur que l'âge et les passions n'étoufferont point. La foi dans la Providence, la sainteté du devoir, la soumission à l'autorité paternelle, le respect dû aux lois, aux droits de tous, tels sont les sentiments qu'il s'attachera à développer. Jamais, par sa conversation ou son exemple, il ne risquera d'ébranler chez les enfants la vénération due au bien ; jamais, par des paroles de haine ou de vengeance, il ne les disposera à ces préventions aveugles qui créent, pour ainsi dire, des nations ennemies au sein de la même nation. La paix et la concorde qu'il maintiendra dans son école doivent, s'il est possible, préparer le calme et l'union des générations à venir (1). »

Après les enfants, l'instituteur a des obligations envers les parents, envers les autorités. Si le succès de son œuvre exige qu'il entretienne avec les familles des rapports fréquents et

(1) Même circulaire.

empreints de bienveillance, l'écueil serait qu'il aliénât son indépendance ou compromît sa dignité par des relations indiscrètement contractées, par des intimités légèrement engagées. A l'égard des autorités, il donnera l'exemple de la subordination et de la déférence, et cela parce qu'il est lui-même une autorité dans la commune. Sa conduite vis-à-vis du clergé sera l'objet d'un soin et d'une prudence particulière. Les conseils que donnait le législateur de 1833 sur ce point délicat n'ont rien perdu de leur opportunité au bout de quarante-cinq ans : « Le curé ou le pasteur (comme le maire) ont aussi droit au respect, car leur ministère répond à ce qu'il y a de plus élevé dans la nature humaine, S'il arrivait que, par quelque fatalité, le ministre de la religion refusât à l'instituteur une juste bienveillance, celui-ci ne devrait pas sans doute s'humilier pour la reconquérir ; mais il s'appliquerait de plus en plus à la mériter par sa conduite, et il saurait l'attendre. C'est au succès de son école à désarmer des préventions injustes ; c'est à sa prudence à ne donner aucun prétexte à l'intolérance. Il doit éviter l'hypocrisie à l'égal de l'impiété. Rien d'ailleurs n'est plus désirable que l'accord du prêtre et de l'instituteur; tous deux sont revêtus d'une autorité morale, tous deux ont besoin de la confiance des familles. »

Telle est la tâche de l'instituteur : il en est de plus brillantes, il n'en est pas de plus méritantes, ni de plus difficiles. C'est au point qu'elle exige de celui qui s'y dévoue tout entier un sentiment du devoir et une abnégation dont la société ne saurait le récompenser entièrement. « Destiné à voir sa vie s'écouler dans un travail monotone, quelquefois même à rencontrer autour de lui l'injustice ou l'ingratitude de l'ignorance, il s'attristerait souvent et succomberait peut-être, s'il ne puisait sa force et son courage ailleurs que dans les perspectives d'un intérêt immédiat et purement

personnel. Il faut qu'un sentiment profond de l'importance morale de ses travaux le soutienne et l'anime, et que l'austère plaisir d'avoir servi les hommes et secrètement contribué au bien public devienne le digne salaire que lui donne sa conscience seule. C'est sa gloire de ne prétendre à rien au delà de son obscure et laborieuse condition, de s'épuiser en sacrifices à peine comptés de ceux qui en profitent, de travailler enfin pour les hommes et de n'attendre sa récompense que de Dieu. » (1)

Je ne sais si je m'abuse, mais il me semble que l'austérité même d'un tel langage est un grand hommage rendu à la conscience et au patriotisme des modestes serviteurs auxquels il s'adresse, et qu'on ne les a jamais plus véritablement honorés qu'en les tenant pour dignes de l'entendre et pour capables d'en profiter. L'inspiration religieuse, si sensible dans la législation scolaire des peuples étrangers, ne s'y manifeste nulle part sous une forme plus haute, plus éloignée de toute préoccupation de controverse confessionnelle, plus en harmonie avec le respect de la liberté de conscience. Quittons maintenant ces généralités qui dominent notre pédagogie et lui impriment un caractère si élevé, pour aborder le domaine des questions de méthode proprement dite : là encore, nous allons rencontrer les idées les plus justes, les directions les plus sages.

(A suivre.)

Paul Rousselot.
Inspecteur d'Académie.

(1) Même circulaire.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN BRETAGNE AVANT 1789.

Au milieu des découvertes nombreuses qui ont été faites depuis le commencement de ce siècle dans toutes les branches de notre histoire nationale, il est un point qui reste encore obscur ; tandis que l'enseignement supérieur et l'enseignement secondaire ont leur histoire et leurs traditions, l'enseignement primaire paraît ne dater que d'hier et n'avoir aucune racine dans les siècles passés.

Dans ces dernières années pourtant quelques recherches ont eu lieu sur l'instruction populaire avant 1789, et l'attention générale semble un peu éveillée sur ce point.

M. le Ministre de l'Instruction publique, par sa circulaire du 4 mai 1873, avait lui-même pris l'initiative d'une vaste enquête, en chargeant les Inspecteurs primaires de recueillir, pour leurs circonscriptions respectives, les documents antérieurs à 1789, concernant les *petites écoles* ou *écoles de charité*. Je ne sais pas ce que ces recherches ont produit, mais il est certain que c'était là un excellent moyen de découvrir un grand nombre de pièces très-curieuses qui sont restées jusqu'ici complétement oubliées. Seulement, pour mener à bonne fin un tel travail, il aurait fallu pouvoir disposer de beaucoup de temps, et les occupations des Inspecteurs sont déjà très-nombreuses.

L'idée de M. le Ministre n'a pas été abandonnée. Depuis 1873, des hommes éminents se sont mis pour leur propre compte à la recherche des documents qui peuvent faire connaître la manière dont l'instruction primaire était

donnée autrefois. Ce sera là une œuvre de patience, car il faudra compulser les volumineuses archives des anciennes Fabriques et des Communautés de villes, archives disséminées aujourd'hui un peu partout. Ce n'est que par exception que l'on trouve quelques renseignements imprimés. Les livres les plus intéressants, à ce point de vue, me paraissent être les recueils des statuts synodaux des anciens diocèses. Malheureusement ces livres sont devenus maintenant assez rares pour la plupart, du moins les éditions remontant un peu loin, — au commencement du XVIIe siècle, par exemple.

A ce point de vue, M. l'abbé Piéderrière, curé-doyen de la Trinité-Porhoët, vient de combler une importante lacune en réunissant dans une petite brochure, la partie des ordonnances synodales relative aux petites écoles, — pour tous les anciens diocèses de Bretagne, sauf celui de Nantes. Il serait vivement à désirer qu'un travail semblable fût fait pour chaque province de la France : ce serait là autant de pages très-intéressantes de l'histoire de notre instruction populaire. Le petit ouvrage de M. l'abbé Piéderrière nous fait remonter par quelques notes jusqu'en 1350, et nous conduit jusque dans la dernière moitié du XVIIIe siècle.

Pendant cette période, l'instruction primaire était presque entièrement aux mains du clergé et des religieux et religieuses des *Tiers Ordres* ; mais les évêques s'intéressaient vivement aux écoles et les mandements épiscopaux s'étendaient longuement sur leur utilité. Pour donner plus d'autorité à leurs instructions personnelles, les évêques avaient soin de les appuyer de citations souvent très-curieuses des ordonnances de leurs prédécesseurs, et des décisions des conciles. C'est ainsi que grâce au Recueil des statuts synodaux du diocèse de Saint-Malo, imprimé par

ordre de Mgr le Gouverneur, en 1618, on retrouve un extrait des statuts publiés en *1350*, par Mgr Benoît, qui prescrit aux curés d'enseigner aux enfants de leurs paroisses respectives, leurs prières et leur catéchisme; et, s'ils ne savaient pas les instruire, *de les envoyer aux écoles : « Item, quod omnes parochiani doceant pueros suos Pater noster, etc.... et nisi sciant eos docere, ad scholas mittant* ». D'après cela, il y a lieu de supposer que des écoles devaient déjà exister en assez grand nombre, autrement cette recommandation n'aurait eu aucune raison d'être faite.

En 1434, Mgr Amauri de la Motte, aussi évêque de Saint-Malo, recommande de nouveau la création des écoles et invoque en leur faveur les décisions du concile de Latran, de *1178*, ainsi conçues : « Afin de pourvoir à l'instruction des pauvres, il y aura dans chaque église cathédrale un maître à qui on assignera un bénéfice... et dont l'école sera ouverte à tous ceux qui voudront s'instruire gratuitement. On fera de même dans les autres églises et dans les monastères où il y a eu autrefois des fonds destinés à cet effet. On n'exigera rien pour la permission d'enseigner... et on ne la refusera pas à celui qui en sera capable... Ceux qui sont instruits et peuvent tenir les écoles doivent apprendre à leurs élèves non-seulement ce qui concerne la grammaire et la logique, mais encore et surtout les bonnes mœurs ».

Les conciles de Chartres, en 1526; d'Evreux, en 1576; de Lyon, en 1579; de Tours, en 1583, et bien d'autres, font tous un devoir aux évêques de s'occuper de la création des écoles. Celui de Tours notamment demande :

« Que les évêques s'occupent de créer des écoles partout où elles sont nécessaires et donnent tous leurs soins à celles qui existent; — qu'ils mettent à leur tête des maîtres non-seulement instruits, mais catholiques et de

bonnes mœurs, et qu'avant de les nommer ils exigent d'eux une profession de foi. — Les évêques doivent exhorter les recteurs des paroisses à faire tous leurs efforts pour obtenir de leurs paroissiens des sacrifices proportionnés à leurs moyens, pour payer celui qui se dévoue à l'instruction de la jeunesse. » — *Episcopi scholas, ad eos ad quos spectat, instaurari et quæ ad illos pertinent, sollicite requiri procurent; hisque præceptores non tantum litteratos, sed etiam catholicos et morum conversatione graves, prius tamen professione fidei per eos emissâ, præficiant.... Parœciarum Rectores sedulo adhortentur ut, quantum in eis erit, parœcianis suis suadeant, pro facultate cujusque, ad stipendia ejus qui juventutem in eorum parochia instituet, conferre......*

(A suivre.)

A. Richard.

Inspecteur de l'enseignement primaire, à Pontivy.

L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN BELGIQUE.

I.

Histoire, législation.

« L'enseignement est libre ; toute mesure préventive est interdite ; la répression des délits n'est réglée que par la loi.

» L'instruction publique, donnée aux frais de l'État, est également réglée par la loi. »

Ainsi est conçu l'article 17 de la Constitution belge du 7 février 1831.

Ce principe posé, comment a-t-il reçu son application ?

C'est ce que vont montrer les articles suivants de la loi du 23 septembre 1842 qui, aujourd'hui encore, est la loi fondamentale de l'instruction primaire en Belgique.

Article premier. — Il y aura dans chaque commune du royaume au moins une école primaire, établie dans un local convenable.

Toutefois, en cas de nécessité, deux ou plusieurs communes voisines pourront être autorisées à se réunir pour fonder ou entretenir une école.

Art. 2. — Lorsque dans une localité il est suffisamment pourvu aux besoins de l'enseignement primaire par les écoles privées, la commune peut être dispensée de l'obligation d'établir elle-même une école.

Art. 3. — La commune pourra être autorisée à adopter dans la localité même, une ou plusieurs écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu de l'école communale.

Art. 4. — Dans les cas prévus par les articles précédents, la députation permanente du Conseil provincial (1), sauf recours

(1) Il sera plusieurs fois question, dans le cours de ce travail, de la *Députation permanente du Conseil provincial.*

Cette institution, qui existe en Belgique depuis le 30 avril 1836

au roi, statue sur les demandes de dispense ou d'autorisation, faites par la commune.

Il sera annuellement constaté par les soins du gouvernement, s'il y a lieu ou non de maintenir la dispense ou l'autorisation. En cas de négative, la dispense ou l'autorisation sera retirée par arrêté royal.

Art. 5. — Les enfants pauvres reçoivent l'instruction gratuitement.

La commune est tenue de la procurer à tous les enfants pauvres dont les parents en font la demande, soit dans son école communale, soit dans celle qui en tient lieu, ou dans toute autre école spécialement désignée à cet effet par elle, en conformité des articles 3 et 4.

Le conseil communal, après avoir entendu le bureau de bienfaisance, fixe, tous les ans, le nombre d'enfants indigents qui, dans chaque commune, doivent recevoir l'instruction gratuite, ainsi que la subvention à payer de ce chef, ou, s'il y a lieu, la rétribution due par élève. Cette liste, ainsi que le montant de la subvention ou la qualité de la rétribution, est approuvée par la députation permanente, sauf recours au roi.

La députation permanente détermine aussi, sauf recours au roi, la part contributive qui incombe au bureau de bienfaisance dans les frais d'instruction des enfants pauvres; la part assignée au bureau de bienfaisance sera portée à son budget.

Les enfants qui n'appartiennent pas à la communion religieuse en majorité dans l'école, seront dispensés d'assister à cet enseignement.

Art. 6. — L'instruction primaire comprend nécessairement l'enseignement de la religion et de la morale, la lecture, l'écriture, le système légal des poids et mesures, les éléments du

---

a été établie en France par la loi du 10 août 1871. Il est à remarquer, pourtant, que les attributions des députations permanentes sont beaucoup plus étendues que celles des commissions départementales,

La députation permanente, composée de six membres élus par le conseil provincial et dans son sein, constitue, avec le gouverneur qui la préside et qui a voix délibérative, la véritable administration provinciale.

calcul, et, suivant les besoins des localités, les éléments de la langue française, flamande ou allemande.

L'enseignement de la religion et de la morale est donné sous la direction des ministres du culte professé par la majorité des élèves de l'école.

Art. 7. — La surveillance des écoles, quant à l'instruction et à l'administration, sera exercée par l'autorité communale, d'après les dispositions de la loi du 30 mars 1836, et par les inspecteurs, d'après les prescriptions du titre suivant.

Quant à l'enseignement de la religion et de la morale, la surveillance sera exercée par les délégués des chefs des cultes.

Les ministres des cultes et les délégués des chefs des cultes, auront, en tout temps, le droit d'inspecter les écoles.

L'un de ces délégués pourra assister aux réunions cantonales dont il est parlé à l'article 14 (1) et diriger ces réunions sous le rapport de l'instruction morale et religieuse.

L'évêque diocésain et les consistoires des cultes rétribués par l'État, pourront se faire représenter, auprès de la Commission centrale d'instruction, par un délégué qui n'aura que voix consultative.

Les évêques et les consistoires feront connaître, tous les ans, au ministre de l'intérieur, qui en donnera avis aux administrations communales et provinciales, ainsi qu'aux autorités scolaires de chaque ressort, le personnel et l'organisation de cette inspection ecclésiastique.

Art. 9. — Les livres destinés à l'enseignement primaire dans les écoles soumises au régime d'inspection établi par la présente loi, sont examinés par la Commission centrale et approuvés par le gouvernement, à l'exception des livres employés exclusivement pour l'enseignement de la morale et de la religion, lesquels sont approuvés par les chefs des cultes, seuls.

---

(1) *Art.* 14. — L'inspecteur cantonal réunira, en conférence, sous sa direction, au moins une fois par trimestre, les instituteurs de son ressort ou de chaque canton. Les instituteurs libres peuvent aussi être admis à ces conférences, si l'inspecteur le juge convenable. Des jetons de présence seront accordés aux instituteurs qui y assisteront. Ces conférences auront pour objet tout ce qui peut concerner les progrès de l'enseignement primaire, et spécialement l'examen des méthodes et des livres employés dans les écoles.

Les livres de lecture employés en même temps à l'enseignement de la religion et de la morale, sont soumis à l'approbation commune du gouvernement et des chefs des cultes.

Art. 10. — La nomination des instituteurs communaux a lieu par le conseil communal, conformément à l'article 84, nº 6, de la loi du 30 mars 1836.

Pendant les quatre premières années de la mise en exécution de la présente loi, toutes les nominations seront soumises à l'agréation du gouvernement.

Après ce délai, les conseils communaux choisiront leurs instituteurs parmi les candidats qui justifieront d'avoir fréquenté avec fruit, pendant deux ans au moins, les cours de l'une des écoles normales de l'État, les cours normaux adjoints par le gouvernement à l'une des écoles primaires supérieures, ou les cours d'une école normale privée ayant, depuis deux ans au moins, accepté le régime d'inspection établi par la présente loi,

Toutefois, les conseils communaux pourront, avec l'autorisation du gouvernement, choisir des candidats ne justifiant pas de l'accomplissement de cette condition.

Art. 11. — Le conseil communal pourra suspendre l'instituteur pour un terme qui n'excédera pas trois mois, avec ou sans privation de traitement; le gouvernement sera appelé à statuer définitivement sur le maintien ou la révocation de l'instituteur, en prenant l'avis des inspecteurs, le conseil communal et l'instituteur entendus.

Le gouvernement pourra, d'office, suspendre ou révoquer un instituteur communal, en prenant l'avis des inspecteurs, le conseil communal et l'instituteur entendus.

Art. 12. — En cas de vacance d'une place d'instituteur, soit par révocation, soit autrement, le conseil communal sera tenu de procéder au remplacement dans les quarante jours, sauf fixation par le gouvernement d'un délai plus long; passé le terme de quarante jours ou le terme fixé par le gouvernement, il sera procédé d'office par celui-ci à la nomination.

Telles sont les dispositions essentielles de la loi qui, depuis le 23 septembre 1842, régit l'enseignement primaire en Belgique.

Pour en apprécier le caractère véritable et la portée, il faut se reporter à quelques années en arrière et jeter un regard sur ce qui, sous ce rapport, s'était fait antérieurement dans ce pays.

L'Empire s'était peu occupé de l'enseignement primaire ; les écoles existaient bien, mais sans maîtres ou, au moins, sans maîtres de valeur. Aucune direction n'était imprimée ni sous le rapport des livres ni sous celui des méthodes.

A l'avénement du régime hollandais, cette situation changea. La loi du 3 avril 1806, qui avait reconstitué les institutions scolaires en Hollande, fut étendue, dès 1814, aux provinces méridionales des Pays-Bas. Bientôt après, la loi fondamentale de 1815 remit toute l'instruction publique aux mains de l'État.

Dans cet ordre de choses, aucune part n'était faite à la liberté, pas plus pour l'enseignement supérieur ou moyen que pour l'enseignement primaire.

Aussi les défiances du clergé catholique ne tardèrent-elles pas à s'éveiller et à s'accentuer. Une union se forma entre catholiques et libéraux pour obtenir le redressement des griefs, dont ceux relatifs au monopole de l'instruction n'étaient pas les moindres, et la révolution de 1830 brisa ce faisceau de provinces, peu faites pour s'entendre, divisées par la langue, les mœurs, les aptitudes, la religion, que le Congrès de Vienne avait groupées sous le nom de royaume des Pays-Bas.

Et cependant ce régime imposé par le roi Guillaume avait été fécond, puisque, en un peu plus de dix ans, il avait été construit et réparé 1,146 locaux d'école et 668 habitations d'instituteurs ; 2,145 brevets de capacité avaient été délivrés à des instituteurs et à des institutrices, et la population des écoles primaires s'était accrue de près de cent mille enfants.

Après la chute du roi Guillaume et l'érection des provinces belges en État indépendant, on se défiait de l'autorité et on s'en remit exclusivement à la liberté seule du soin de façonner les générations; mais les efforts de la liberté furent ou impuissants ou mal dirigés et insuffisants. De 1830 à 1842, il s'écoula donc une période de douze années d'anarchie, d'indifférence et de tâtonnements.

Le gouvernement cependant n'avait jamais cessé de se préoccuper de cette question.

Dès le mois de juillet 1831, M. Philippe Lesbroussart, administrateur général de l'instruction publique, avait préparé un projet comprenant les trois degrés de l'enseignement. Après diverses vicissitudes, ce projet fut envoyé à la Chambre des représentants, le 31 juillet 1834. Le titre concernant l'instruction supérieure fut voté séparément en 1835, mais un changement de cabinet fit retarder le vote des titres relatifs aux enseignements moyen et primaire.

Le clergé, du reste, déjà fort puissant en Belgique à cette époque, était peu favorable au projet.

La décadence de l'enseignement s'accentua pourtant d'une façon si visible que la question s'imposa péremptoirement et qu'il devint impossible au gouvernement, sous peine de faillir à sa mission, d'en retarder la solution.

Le projet de 1834 fut donc repris, modifié et, enfin, présenté aux Chambres.

Pour arriver à la solution désirée il fallait tenir compte d'éléments assez complexes, concilier des idées parfois opposées, ne pas perdre de vue que si le monopole de l'enseignement aux mains de l'État était antipathique à nos mœurs et à nos convictions, d'un autre côté, l'expérience de la liberté laissée à ses propres forces n'avait pas été précisément heureuse; en un mot, rendre le projet acceptable,

non-seulement par les deux partis qui divisaient la Chambre des représentants, mais par la généralité de l'opinion publique. La tâche était certes ardue.

Le rapport présenté sur le projet de loi par la section centrale, composée presqu'en entier de catholiques, indiqua les tendances de la majorité. Ces tendances peuvent se résumer en peu de mots : l'école libre devait être la règle, l'école communale l'exception ; l'État ne devait intervenir que lorsqu'une lacune existait que la liberté avait été impuissante à combler. Enfin, sous l'empire d'une Constitution qui ne reconnaît aucun culte à titre d'autorité et qui n'a avec les ministres d'une religion d'autre rapport que ceux exigés pour le paiement de leur traitement, on admettait le prêtre à titre d'autorité dans les écoles créées en vertu de la loi.

Le parti libéral, lui, accepta cette loi sans enthousiasme. Il ne voulait plus du monopole de l'État, il ne voulait pas davantage du régime de la liberté pure ; il acceptait cette loi qui lui semblait surtout accommodée aux besoins du moment ; seul, peut-être, des deux contractants, il l'acceptait sans arrière-pensée et moins pour les améliorations qu'elle consacrait que pour celles qu'elle n'empêchait pas de poursuivre et d'accomplir.

« J'accepte la loi, disait M. Cools, non pas que je la regarde comme une œuvre achevée, ni surtout complète, mais parce qu'elle est aussi bonne qu'il est permis de l'espérer dans les circonstances actuelles. »

Cette loi a été toute de conciliation et de transaction. Elle fut promulguée le 23 septembre 1842. Le gouvernement invita immédiatement toutes les communes à organiser des écoles communales ; et cette invitation, qui suivait de si près le vote de la loi, indique manifestement que le gouvernement n'acceptait pas l'interprétation que le parti

catholique avait entendu donner à l'œuvre nouvelle, c'est-à-dire restreindre dans les proportions les plus mesquines l'action sociale de l'État en matière d'enseignement.

En résumé, cette loi créait l'action combinée de la commune, de la province et de l'État, tout en laissant subsister l'action de la liberté, et de cette double action devait sortir une concurrence dont les effets seraient persistants et féconds.

L'application de la loi du 23 septembre 1842 s'est continuée jusqu'à présent dans cet esprit général, malgré les luttes et les divisions toujours plus grandes des partis : les catholiques, forts du terrain conquis depuis l'époque de la « transaction », voulant que, suivant un mot de Jules Simon au Congrès de Gand, mot peut-être regretté depuis, l'État prépare partout sa démission comme instituteur; les libéraux avancés, ne comprenant ni l'opportunisme ni les vérités relatives et demandant que l'on rentrât dans le sentier constitutionnel en abrogeant les dispositions d'une loi qui admet le prêtre à titre d'autorité dans l'école.

Le parti libéral, tout en étant très-partagé sur la question de la révision, n'a jamais varié sur la question des droits de l'État en matière d'enseignement, ainsi que le prouvent les citations ci-après des discours de ses représentants les plus autorisés :

C'est pour maintenir l'enseignement à une hauteur convenable que la loi organise l'instruction publique. L'État force ainsi la liberté à le suivre dans l'essor qu'il imprime à l'enseignement. — (Ch. Faider, *ancien ministre de la Justice.*)

Il faut, pour faire de l'enseignement et principalement de l'enseignement primaire et de l'enseignement supérieur, il faut les grandes forces sociales et le concours de toutes y suffit à peine. — (Frère-Orban, *ministre des finances.*)

A côté de l'opinion de ces deux hommes d'État, je rap-

porterai encore celle d'un maître, M. Jules Simon, dans *l'École*.

On demande si l'intervention de l'État en matière d'enseignement est utile?
Oui, si l'instruction est utile.
On demande si cette intervention est nécessaire?
Oui, si l'instruction est nécessaire.

Comme on le voit, cette loi, qui a emprunté la plus grande partie de sa force aux circonstances qui l'avaient fait naître, a résisté aux attaques les plus diverses et les plus répétées et, au sein du parti libéral lui-même, préoccupé des dangers de toute sorte que pourrait entraîner la révision, l'entente n'est pas encore complétement faite sur la nécessité et la possibilité de cette révision, quelque désirable qu'elle puisse être.

Je n'ai pas à examiner ici cette question, qui appartient à l'histoire de la lutte des partis en Belgique. Ce que je veux faire, c'est montrer les résultats obtenus, sinon à l'aide de cette loi, au moins les résultats qu'elle n'a pas empêché d'obtenir; c'est indiquer la route parcourue, les progrès réalisés, en un mot l'avoir actuel de l'enseignement primaire à porter tant à l'actif de la liberté qu'à celui de cette action combinée de la commune, de la province et de l'État que j'ai signalée plus haut.

Pour cela j'aurai à entrer dans le domaine de la statistique.

En résumé, toutes les communes du royaume doivent avoir une école primaire installée dans un local convenable. En cas de nécessité, deux ou plusieurs communes peuvent être autorisées à se réunir pour fonder ou entretenir une école. Toutefois une commune peut être dispensée de cette obligation lorsqu'il est suffisamment pourvu aux besoins

de l'enseignement primaire par des écoles qui ne reçoivent point de subsides. Enfin elle peut être autorisée à adopter des écoles privées réunissant les conditions légales pour tenir lieu d'écoles communales.

L'instruction gratuite est due à tous les enfants pauvres dont les parents en font la demande.

L'instituteur ou l'institutrice est nommé par le conseil communal, qui a le droit de suspension, sauf certaines restrictions. Son traitement est également fixé par le conseil communal. sous l'approbation de la députation permanente. La loi du 16 mai 1876 a fixé le minimum du traitement des instituteurs, casuel compris, à mille francs.

Il y a un inspecteur de l'enseignement primaire dans chaque province : il est nommé par le roi et porte le titre d'inspecteur provincial; il jouit d'un traitement fixe de 5,100 francs, d'une indemnité de 2,000 francs pour frais de bureau et d'une indemnité variable pour frais de route et de séjour.

Il y a un inspecteur cantonal pour un ou plusieurs cantons de justice de paix; ils sont nommés par le gouvernement sur les propositions de la députation permanente; leur mandat qui peut être renouvelé est de trois ans; ils reçoivent, y compris leurs frais de route et de bureau, une indemnité qui est de 900 francs par canton. Aujourd'hui, chaque inspecteur cantonal a, dans son ressort, de trois à cinq cantons.

Les ministres des cultes et les délégués du chef du culte ont, en tout temps, le droit d'inspecter l'école primaire. Les inspecteurs ecclésiastiques sont de deux degrés, diocésains et cantonaux. Dans les écoles publiques appartenant au culte protestant ou au culte israélite, il y a des délégués du consistoire, portant le titre d'inspecteurs généraux.

Cette organisation de l'inspection moitié civile et moitié ecclésiastique qui fonctionne depuis 1842 en Belgique avec plus ou moins de succès et surtout plus ou moins d'accord, cette organisation est réclamée aujourd'hui par les ultramontains allemands. En effet, toute la séance du 23 janvier 1878 de la Chambre des Députés de Prusse a été consacrée à la discussion d'une série de pétitions, portant plus de cent mille signatures et relatives à l'enseignement primaire. Les pétitionnaires demandent surtout que les emplois d'inspecteurs des écoles catholiques soient exclusivement réservés aux catholiques ; que l'autorité ecclésiastique seule désigne les professeurs de religion ; que les professeurs jouissent, dans leur enseignement, d'une liberté absolue.

Les orateurs ultramontains, et notamment MM. Reichensperger, de Bruel et Windhorst, demandent en outre que les enfants catholiques ne puissent être contraints à assister à l'enseignement religieux donné par un professeur qui ne serait pas agréé par les autorités ecclésiastiques. Le docteur Falk, ministre des cultes, le docteur Virchow et d'autres membres éminents de la majorité ont vivement combattu ces propositions, qui ont été rejetées à la suite du vote par 267 voix contre 104 d'un ordre du jour pur et simple.

Les inspecteurs provinciaux se réunissent tous les ans en commission centrale, sous la présidence du ministre de l'intérieur. Les évêques et les consistoires peuvent s'y faire représenter, mais leurs délégués n'ont que voix consultative.

Des concours annuels, auxquels doivent prendre part tous les établissements soumis à l'inspection, sont organisés dans chaque province, par les soins de la députation permanente, entre les élèves de la division supérieure.

Il existe en Belgique quatre écoles normales de l'État

pour former des instituteurs et deux écoles normales de l'État pour former des institutrices : les quatre premières à Nivelles, à Lierre, à Bruges et à Mons, les deux autres à Liége et à Gand. Cinq sections normales d'instituteurs sont établies près des écoles moyennes de Bruges, de Couvin, de Gand, de Huy et de Virton.

Sept écoles normales agréées ont été fondées et sont entretenues par les évêques. Une école normale agréée a été ouverte par la ville de Bruxelles en 1874. Ces écoles doivent se soumettre aux dispositions réglementaires de l'arrêté royal du 15 décembre 1860. Il y a en outre vingt-trois écoles normales agréées d'institutrices.

Des bourses de 200 francs chacune sont mises à la disposition du gouvernement pour les aspirants instituteurs (instituteurs et institutrices), bourses dont le montant est d'ordinaire doublé par les subsides des provinces.

Voilà pour l'enseignement des garçons.

Quant à l'enseignement pour les filles, aucune loi organique ne l'a réglé d'une façon explicite.

Toutefois, ainsi que le dit dans son excellente *Histoire de l'Instruction publique*, insérée dans la *Patria belgica*, M. Emile Greyson, directeur au ministère de l'intérieur, en même temps qu'il est un de nos écrivains les plus distingués, il en a été question implicitement dans la discussion de la loi sur l'instruction primaire ; l'administration supérieure s'est plusieurs fois autorisée de cette pensée, notamment en agréant des écoles normales pour la formation d'institutrices primaires, et la loi du 29 mai 1866 a institué enfin deux écoles normales de ce genre.

Chaque inspecteur provincial peut, sous l'approbation du ministre de l'intérieur, déléguer une ou plusieurs dames pour inspecter les écoles primaires de filles et les salles

d'asile de leur ressort, ainsi que pour les conférences d'institutrices.

Dans les petites localités, les écoles sont mixtes, c'est-à-dire que garçons et filles y sont réunis et reçoivent l'instruction en commun, sauf pour ce qui concerne l'enseignement des ouvrages manuels, lequel est généralement confié à la femme ou à la sœur de l'instituteur ou à une autre femme du village.

Dans les localités plus importantes, les sexes sont séparés : écoles de filles et institutrices sont soumises exactement aux règles qui régissent les instituteurs et les écoles des garçons

Enfin, dans quelques villes les filles reçoivent, dans ce qu'on a appelé *écoles primaires à programme développé* afin de pouvoir les soumettre à la loi du 23 septembre 1842, une véritable et solide instruction moyenne. Maintenant, à côté des écoles officielles des filles, il y a d'assez nombreuses écoles entièrement libres et dues, soit à l'initiative des communes, sans le concours de l'État ou de la province, soit à l'initiative des corporations religieuses et des particuliers.

Pour ce qui est de l'enseignement supérieur des filles, il n'est pas organisé officiellement et est abandonné entièrement à quelques très-rares communes, aux couvents et aux institutions privées.

La suite de ce travail sera consacrée à faire voir, à l'aide de la statistique, ce qu'était l'enseignement primaire en Belgique et les efforts à l'aide desquels il est devenu ce qu'il est aujourd'hui.

Emile TANDEL,
Chef de Division au gouvernement provincial du Luxembourg belge.

(*A suivre.*)

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN ANGLETERRE

Lois de 1870 et de 1876.

Antérieurement à 1839, l'Angleterre n'avait pas, au vrai sens du mot, un système d'éducation nationale ; l'école était abandonnée à l'initiative personnelle, qui sut réaliser des progrès auxquels tout le monde se plaît à rendre justice. Mais le régime volontaire, si puissamment secondé qu'il fût par de généreuses libéralités, était encore resté bien au-dessous des besoins, et dans cette même année 1839, fut créé le Département d'éducation, autrement dit Comité du Conseil privé d'éducation, composé de membres de la Chambre haute. Grâce à l'action de ce nouveau pouvoir, des écoles libres en grand nombre passèrent sous la protection et la surveillance de l'État, qui les aida de ses subsides et dont l'intervention fut de plus en plus recherchée. Dès lors l'instruction primaire eut son budget formé, par tiers, de souscriptions volontaires, du montant de la rétribution des élèves et de subventions allouées par l'État.

Ce nouveau régime, quelque profitable qu'il fût à l'organisation scolaire, n'eut qu'une durée de quelques années ; il dut faire place à un autre système le jour où l'on constata que, dans les diverses parties du royaume, près de deux millions d'enfants, de l'âge de cinq à treize ans, étaient encore privés de toute instruction. Le mouvement en faveur d'une réforme radicale partit de la ville de Birmingham, et, en 1869, prit naissance la National Education League (Ligue de l'Éducation nationale), qui inscrivit en

tête de son programme : *Enseignement laïque et gratuit.* Un projet de loi, rédigé par la Ligue d'éducation, allait être soumis au Parlement ; mais le Gouvernement, d'accord avec le sentiment public, tint à préparer lui-même et à proposer à la Chambre des Communes le bill qui devint peu de temps après *l'Elementary Education Act* de 1870 (Loi sur l'Éducation élémentaire).

Avant de faire connaître, dans ses dispositions principales, cette loi qui sert de base à l'organisation scolaire actuelle, nous dirons que l'Angleterre est partagée en districts scolaires, lesquels correspondent aux divisions parlementaires dans la métropole, aux délimitations des bourgs dans les villes autres que Londres, et aux circonscriptions paroissiales dans le reste du pays. « Il y aura, est-il énoncé en tête de la loi, dans chaque district scolaire, des écoles, ou des établissements élémentaires publics, en nombre suffisant pour pourvoir convenablement à l'instruction de tous les enfants à l'éducation desquels il n'est pas pourvu autrement ». En exécution de cette disposition, le département d'éducation a le devoir de s'assurer et de déclarer que le nombre des écoles, dans chaque district scolaire, est suffisant et qu'il est satisfait aux besoins constatés. Là où il y a insuffisance, il est formé un comité scolaire chargé de compléter les moyens d'instruction; si le comité scolaire est en défaut, le Département d'éducation intervient directement et prescrit d'office les mesures réclamées par les circonstances.

Le Comité scolaire est élu dans les bourgs par les personnes inscrites sur la liste des bourgeois, et dans les paroisses situées hors de la métropole par les contribuables. A Londres, le Comité scolaire, ou Conseil des Écoles, est composé de tel nombre de membres que fixe

le Département d'éducation, et ces membres sont élus, pour chacune des divisions de la métropole, par les mêmes personnes et de la même manière que les membres du Conseil municipal. Le Conseil des Écoles est tenu de doter les diverses ressorts ou sections des aménagements scolaires nécesaires ; l'administration des nouvelles écoles est confiée au Comité scolaire, qui peut déléguer, sous sa responsabilité, la gestion et le contrôle de l'école à une commission administrative nommée par lui et composée de trois personnes au moins. Chaque Comité scolaire forme un corps administratif jouissant de la personnification civile, ayant qualité pour acquérir et prendre telles résolutions qu'il juge nécessaires, en se conformant aux dispositions de la présente loi.

Tout enfant, fréquentant une école publique, paie chaque semaine telle rétribution qui est fixée par le Comité scolaire. Remise partielle ou totale de cette rétribution peut être faite en faveur des enfants pauvres, selon le degré d'insolvabilité des parents. Dans les districts pauvres, le Comité scolaire peut ensuite, avec l'assentiment du Département d'éducation, rendre la fréquentation de l'école tout à fait gratuite ; il a aussi le droit d'établir des écoles industrielles, sous réserve des dispositions spéciales qui les régissent. Deux ou plusieurs districts scolaires peuvent être réunis en un seul, sauf dans la métropole, lorsque le Département d'éducation juge que cette réunion est plus avantageuse, et, dans ce cas, les districts unis sont substitués, dans tous les droits et dans toutes les obligations légales, à chacun des districts dont ils se composent.

La loi n'exige d'aucun enfant, comme condition d'admission dans une école publique, qu'il suive des exercices religieux, ou qu'il reçoive un enseignement sur des sujets

religieux. Cet enseignement est donné au commencement ou à la fin des classes, et l'enfant, à la demande de la famille, peut être dispensé de le recevoir. Enfin, l'enfant n'est pas tenu de se rendre à l'école aux jours spécialement réservés à la pratique des devoirs religieux dans la confession à laquelle appartiennent ses parents. Sans doute, l'école reste ouverte en tout temps aux inspecteurs royaux ; mais il n'entre pas dans les attributions de ces inspecteurs de s'enquérir de l'instruction religieuse qui se donne à l'école, ni d'examiner aucun élève en cette matière sur aucun sujet ou livre de religion. Il ressort de tout ceci que l'enseignement religieux n'est pas exclu des programmes suivis dans les écoles publiques, mais que cet enseignement doit être donné dans des conditions et à des heures déterminées. Le Parlement, en rendant cette loi, a entendu avant tout assurer à tous les enfants les bienfaits de l'éducation élémentaire, telle qu'il appartient à l'État de la donner ; mais dans son vote, il a été unanime à reconnaître et à déclarer que la religion ne serait pas exclue du système d'enseignement mis en pratique dans les écoles subventionnées.

Il est pourvu aux dépenses d'entretien des écoles au moyen d'un fonds spécial nommé *fonds scolaire*. Ce fonds se compose de rétributions versées par les élèves, du produit d'une imposition spéciale et des subsides accordés par l'État. Lorsqu'il y a déficit dans les ressources, la somme requise pour le combler est payée par l'autorité administrative du fonds des taxes locales. Pour les districts réunis, le Département d'éducation fixe la part contributive de chacun des districts qui entretiennent en commun des écoles. La loi complémentaire de 1873 reconnaît aux Comités scolaires qualité pour accepter et gérer les fondations ou donations faites à des écoles, sous la condition

que l'objet de ces libéralités ne soit pas en opposition avec les principes édictés dans la loi de 1870. Il est procédé à la liquidation et à l'examen des dépenses annuelles, du 25 mars au 29 septembre; les comptes sont arrêtés par le Comité et signés par le président. L'audition des comptes se fait par l'auditeur des comptes des pauvres du district dans lequel les écoles sont situées, au siége du Comité, ou dans tel autre endroit que désigne le Comité législatif des pauvres. Il est loisible à tout contribuable du district scolaire d'assister à l'audition et de faire des observations sur le compte.

La loi de 1870 ne rend pas la fréquentation obligatoire; seulement elle confère aux Comités scolaires le pouvoir de prescrire telles mesures qui leur paraissent utiles en vue de déterminer les parents à envoyer aux écoles tous les enfants entre 5 et 13 ans. Encore ces mesures pour être exécutoires doivent-elles recevoir l'approbation du Département d'éducation.

Nous avons dit, dans un précédent article, que le principe de l'obligation ne rencontrait aucune opposition de la part de tous ceux qui s'intéressent aux progrès de l'enseignement primaire, qu'il est même en faveur auprès des classes pauvres. Un Inspecteur des écoles de grande expérience et de grande autorité a émis à ce sujet des considérations qui ont leur importance. « La chose difficile, dit M. Arnold dans un de ses rapports, ne serait pas de rendre une loi déclarant l'enseignement obligatoire, mais de faire exécuter la loi après qu'elle serait rendue. En Prusse, dont on invoque à tout propos l'exemple, l'instruction est florissante non parce qu'elle est obligatoire, elle est obligatoire parce qu'elle est florissante. Là le peuple tient en haute estime la culture intellectuelle et la met au-dessus

de tous les autres biens ; aussi ne fait-il pas difficulté de s'imposer le devoir de rechercher et d'acquérir l'instruction. En Angleterre on a le goût inné des affaires, on veut gagner de l'argent et arriver vite à la fortune sans laquelle il n'y a dans ce pays nulle considération ; aussi longtemps que nous donnerons la préférence à ces choses, nous pourrons légiférer à notre aise sur l'instruction populaire, nous ne ferons œuvre ni sérieuse ni durable. Quand l'instruction sera appréciée chez nous comme elle l'est en Allemagne, nous pourrons songer à la rendre obligatoire. Pour le moment, le meilleur moyen de servir la cause de l'ensei-seignement est d'en faire naître et développer le goût dans l'esprit de la nation. »

La loi de 1870, sans être parfaite, a réalisé un grand bienfait, en ce que l'action de l'État s'est substituée à l'initiative privée, et que, par la formation des comités scolaires, l'instruction a pénétré jusque dans les localités les plus retirées et les plus obscures. L'ignorance et l'apathie des parents, de même que la cupidité des chefs d'industrie, seront encore des obstacles à la diffusion de l'enseignement, surtout dans les centres manufacturiers et dans les pays agricoles ; mais ces résistances ne sauraient tenir longtemps contre la puissance des moyens employés pour les vaincre. Ce qui importe, c'est de faire d'abord comprendre aux classes pauvres les avantages de l'instruction et d'exciter en elles le désir de l'acquérir. Avec le temps des générations plus éclairées s'élèveront, et sous l'influence d'une législation nouvelle, apprécieront mieux l'importance d'une éducation vraiment nationale.

Les hommes d'État et les publicistes anglais pensent généralement que quiconque s'occupe de l'éducation des enfants, doit avoir en vue trois choses : initier les enfants aux con-

naissances les plus indispensables dans les diverses circonstances de la vie, leur enseigner les vérités fondamentales de la religion chrétienne, former et élever en eux le caractère, en d'autres termes, exciter et développer le sentiment de la dignité personnelle. On peut différer d'opinion sur l'importance à donner à chacun de ces trois éléments de l'éducation, ainsi que sur les moyens les plus propres pour les communiquer ; mais il n'est personne, ayant médité un instant sur ces questions, qui ne reconnaisse que l'enseignement auquel il manquerait l'une des conditions que nous venons d'énoncer, serait un enseignement imparfait.

Un autre inspecteur des écoles, dans un de ses rapports, insistait tout particulièrement sur les habitudes que l'enfant contracte de bonne heure à l'école, et qui devront exercer plus tard sur les événements de la vie une influence heureuse ou funeste. « Nul doute, dit M. Bellairs, tant vaut le maître, tant vaut l'école. Le maître est-il indolent, négligé dans la préparation de ses leçons, se montre-t-il indifférent aux travaux de ses élèves. l'indiscipline et le désordre régneront dans la classe, quelle que soit l'étendue de son savoir, ou la perfection de ses méthodes. Est-il au contraire, laborieux, vigilant, jaloux de rendre son enseignement fructueux et intéressant, ses qualités se communiqueront aux élèves avec plus ou moins de facilité, selon le milieu auquel ils appartiennent. Les leçons de l'école suivent l'enfant plus tard dans la vie ; les préceptes et les exemples du maître sont une semence qui portera tôt ou tard ses fruits. Je ferai volontiers la part de la première éducation, bonne ou mauvaise, que l'enfant a reçue dans la maison paternelle, mais j'affirme que de l'éducation donnée dans nos écoles publiques dépendra en bien ou en mal le caractère de la nation. »

Ici vient se placer naturellement la question du choix des maîtres auxquels doit être confiée la direction des écoles. En Prusse et aussi en France, le recrutement du personnel enseignant se fait dans des conditions meilleures qu'en Angleterre. Dans ces deux pays, il existe depuis longtemps des établissements spéciaux, largement dotés par l'État ou par les administrations locales, et où la science pédagogique est enseignée par des professeurs éprouvés. En Prusse, on aurait peine à comprendre que l'éducation des enfants fût confiée à des maîtres qui ne seraient pas préparés de longue main à l'art de l'enseignement, celui de tous les arts qui est le plus difficile. L'instituteur prussien est instruit ; il aime sa profession dont les devoirs ne lui coûtent pas à remplir, et toujours il s'efforce de donner à son enseignement un intérêt qui le rend attrayant pour les élèves. A cet égard l'instituteur anglais, sauf dans les centres importants, est dans un état d'infériorité auquel la loi de 1870 n'a remédié qu'en partie et qui appelle des réformes sérieuses.

Plusieurs de ces améliorations seront réalisées par les lois qui suivront, notamment par la loi de 1876, dans laquelle est établi, avec une sanction positive, le principe de l'obligation, et dont nous exposerons l'économie dans un prochain numéro.

AD. ZIDLER.

DE L'INSPECTION DES ÉCOLES

(LÉGISLATION FRANÇAISE)

Le droit de surveillance et d'inspection que notre législation a donné à l'État sur les établissements d'instruction primaire s'étend à toutes les écoles de cet ordre d'enseignement. Mais les attributions conférées par la loi aux personnes chargées d'exercer ce droit, ces personnes elles-mêmes, varient suivant la nature des établissements inspectés. Nous allons passer en revue les diverses catégories d'établissements scolaires : écoles publiques et libres, pensionnats et externats, écoles laïques et congréganistes, en demandant aux lois et règlements de nous fixer sur l'étendue des attributions des diverses autorités qui sont préposées à leur surveillance. Nous terminerons ce court aperçu par l'indication des sanctions pénales qui assurent l'exercice des droits de l'inspection.

1° *Écoles publiques et Écoles libres.* — La distinction à établir, au point de vue de l'inspection, entre les écoles publiques et libres est inscrite dans la loi du 15 mars 1850, art. 21 : « l'Inspection des *écoles publiques* s'exerce conformément aux règlements délibérés par le Conseil supérieur de l'instruction publique. Celle des *écoles libres* porte sur la morale, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la constitution et aux lois. »

En résumé, dans les écoles publiques, tout est soumis au contrôle de l'inspecteur : personnel, discipline, méthodes, enseignement, matériel, etc. Dans les écoles libres, au

contraire, l'inspecteur constate seulement que la morale et les lois sont respectées, que la santé des élèves est l'objet de soins convenables. Mais les méthodes sont et doivent demeurer libres ; l'inspecteur ne doit pas s'en préoccuper, pas plus que du mérite des professeurs, puisque leur carrière ne dépend pas de lui, ni des matières enseignées, puisqu'aucun programme n'est prescrit, ni du matériel, puisqu'il appartient en propre au chef d'institution (1).

Dans quelles limites est donc circonscrite l'inspection des écoles libres? Comment peut-on vérifier si un enseignement ne porte atteinte ni à la morale, ni à la Constitution, ni aux lois? C'est, la raison l'indique : 1° en interrogeant aux élèves ; 2° en prenant connaissance des livres dont ils se servent; 3° en examinant les cahiers. Ce point a, d'ailleurs, été parfaitement précisé lors de la discussion de la loi : L'Assemblée législative, après avoir rejeté les mots « *et sur l'état de l'enseignement* », comme donnant à l'inspection un droit universel et sans limites, adopta les termes de l'article 21 après les explications suivantes fournies par le ministre : « Dans un établissement d'instruction, même pour vérifier seulement si l'enseignement n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois, c'est l'enseignement lui-même qu'il faut voir. Évidemment, on ne peut juger l'enseignement qu'en questionnant les élèves, en voyant les livres, en examinant au besoin jusqu'aux sujets de composition. Nous avons l'occasion de constater aujourd'hui d'assez fréquents abus qui résultent du seul choix de certains sujets de composition. Il faut donc examiner l'enseignement;

(1) Voir Rapport de M. Beugnot, du 6 octobre 1849, et Rapport de M. Jules Simon, du 15 février 1849.

mais, après avoir vu l'enseignement, si l'on n'y trouve rien de contraire à la morale, à la Constitution, à la loi, quand même cet enseignement serait très-défectueux, quand même les classes seraient très-faibles, très-retardées, quand même les élèves ne feraient aucun progrès, il n'y aurait pas de sanction à l'observation de ces défauts... »

La circulaire aux recteurs (1) du 10 mai 1851 détermine avec précision les droits de l'inspection dans les écoles libres et indique en même temps dans quelle mesure on peut l'exercer.

« Et d'abord, par égard pour l'autorité qui appartient au chef d'une maison d'éducation, et pour assurer le respect qui lui est dû par les élèves confiés à ses soins, il conviendra que vous vous adressiez personnellement à lui, lorsque vous aurez l'intention de visiter l'établissement qu'il dirige. Je vous recommande, en conséquence, de le prévenir de votre arrivée, et de l'inviter à vous accompagner dans votre visite. S'il était absent, ou s'il refusait de vous accompagner, cette circonstance regrettable ne vous empêcherait pas d'accomplir votre mission dans toute son étendue.

Le premier acte de votre inspection sera l'examen du registre où doivent être inscrits les noms, prénoms, âge, etc... des professeurs et surveillants, conformément à l'article 6 du décret du 20 décembre 1850. Vous vous informerez ensuite du nombre des pensionnaires, demi-pensionnaires et externes. Vous visiterez particulièrement les parties de l'établissement qui sont destinées aux élèves. Cependant vous pourriez, selon le besoin et l'occurrence, demander à voir les autres parties de la maison. Vous observerez si, dans la disposition des lieux ou dans le voisinage de l'établissement, il ne se trouve rien de dangereux pour la moralité ou la santé des enfants; vous examinerez spécialement si les dortoirs sont suffisamment aérés, et si leurs dimensions sont en rapport avec le nombre des pensionnaires.

(1) Les recteurs départementaux étaient alors les chefs administratifs de l'instruction primaire. Ces instructions s'adressent aujourd'hui aux inspecteurs d'académie et inspecteurs primaires.

Le régime alimentaire intéresse trop directement la santé des enfants pour que vous n'y portiez pas toute votre attention. Vous vérifierez avec soin si la nourriture est convenablement préparée, si elle est saine et suffisante ; mais vous n'oublierez pas la réserve et les ménagements que l'on doit mettre dans ce genre de recherches, autant pour maintenir la considération des chefs d'établissements, que pour éviter de provoquer, de la part des élèves, des critiques et des plaintes trop faciles quelquefois à se produire.

Vous avez le droit d'assister aux exercices que vous jugerez devoir appeler de votre part une surveillance particulière, dans l'intérêt et les limites de la mission qui vous est confiée par la loi, et vous me rendrez compte des observations que vous aurez recueillies. Toutefois, par respect pour la liberté des méthodes, vous vous abstiendrez d'interroger les élèves sur la force et la direction des études, à moins que le chef de l'établissement ne vous en ait exprimé le désir dans le cours même de la visite. Mais vous pourrez toujours, quand vous le jugerez nécessaire, pour les motifs que la loi a définis, vous faire présenter les livres à l'usage des classes, ainsi que les cahiers des élèves.

Quels que soient les sujets de blâme que vous rencontrerez dans le cours de votre visite, vous ne laisserez rien apercevoir de votre improbation, ni devant les enfants, ni devant les domestiques, ni devant les sous-maîtres. Mais la visite étant terminée, vous adresserez, en particulier, au chef de l'établissement les observations, et, s'il y a lieu, les représentations que vous croirez être de votre devoir.

Si, dans le cours de la visite et par l'examen des livres ou cahiers, vous avez remarqué des choses contraires à la morale, à la constitution et aux lois, vous demanderez au chef de l'établissement les explications nécessaires sur l'introduction de ces livres et la rédaction de ces cahiers. Si les réponses du chef ne vous paraissent pas satisfaisantes et si, d'une autre part, les symptômes que vous auriez vous-même remarqués ou les renseignements qui vous seraient venus d'ailleurs vous donnaient de sérieuses raisons de croire que dans l'établissement existent de dangereux abus, soit parce qu'on y propage des doctrines perverses, soit parce qu'on y tolère des désordres de mœurs, alors vous pourriez interroger les maîtres et surveillants, pour vous éclairer sur le véritable état des choses, et, de plus, soit par vous-même, soit avec le concours du Conseil départemental de l'instruction publique, vous prendriez les moyens d'infor-

mation, et, au besoin, les mesures de répression prévus par la loi; vous pourriez en ce cas interroger les élèves eux-mêmes. »

2° *Écoles libres tenant lieu d'écoles publiques.* — Toute commune est tenue d'entretenir une ou plusieurs écoles publiques. Mais une commune peut être dispensée de cette obligation par le Conseil départemental, à condition qu'elle pourvoira à l'enseignement primaire gratuit, dans une école libre, de tous les enfants dont les familles sont hors d'état d'y subvenir (1). Cette disposition parut incomplète au législateur de 1867. Il lui parut qu'en donnant à quelques écoles libres les avantages assurés aux écoles publiques, on devait les soumettre aux règles auxquelles sont assujetties ces dernières, et que l'État avait le devoir de s'assurer si l'enseignement qui y était donné aux enfants répondait réellement à leurs besoins. C'est pour faire cesser cet état de choses qu'on a prescrit que les écoles libres qui tiennent lieu d'écoles publiques, ou qui reçoivent une subvention de la commune, du département ou de l'État, sont soumises à l'inspection, comme les écoles publiques. (Loi du 10 avril 1867, art. 17.)

3° *Pensionnats.* — En principe, toutes les écoles primaires sont soumises à l'inspection des autorités scolaires instituées par la loi. Il existe toutefois quelques établissements où les convenances ne permettent pas de laisser les autorités ordinaires remplir leurs fonctions dans toute leur étendue, et comme cependant l'intérêt de la société exige que la surveillance de l'État puisse pénétrer partout et ne reste nulle part désarmée, on a dû choisir des personnes spéciales pour exercer son droit. Ce sont ces exceptions que nous allons examiner.

(1) Loi du 15 mars 1850, art. 36, § 4.

Disons de suite que toutes les écoles de garçons et les écoles mixtes sont soumises aux autorités ordinaires, et que les exceptions à la règle générale s'appliquent aux seules écoles de filles. Pour ces établissements, la loi du 15 mars 1850 a décidé que tout ce qui se rapportait à la surveillance et à l'inspection des écoles de filles serait l'objet d'un règlement délibéré en Conseil supérieur. Le décret du 31 décembre 1853 a répondu à ce vœu de la loi. L'article 10 tranche la question au sujet des *externats* qu'il fait rentrer dans la catégorie des écoles ordinaires : « Toutes les écoles communales ou libres, tenues soit par des institutrices laïques, soit par des associations religieuses non cloîtrées ou même cloîtrées, sont soumises, quant à l'inspection et à la surveillance de l'enseignement, en ce qui concerne l'externat, aux autorités instituées par les articles 18 et 20 de la loi du 15 mars 1850. »

Il ne fallait pas laisser d'équivoque sur le sens du mot *externat*. En effet, plusieurs évêques avaient demandé sous quel régime se trouveraient placées les classes recevant des externes, mais annexées à des pensionnats dirigés par des communautés cloîtrées et en faisant en quelque sorte partie intégrante. Les circulaires adressées aux évêques et aux recteurs, le 26 janvier 1854, lèvent tous les doutes à cet égard : « Par *externat* on doit entendre les classes situées en dehors de la ligne de clôture, dans lesquelles les élèves sont reçues pour le temps des études. Lorsque les classes sont ouvertes hors de la clôture, et que des parents aussi bien que des maîtres étrangers y entrent librement, elles constituent un externat dans l'acception la moins équivoque de ce mot et sont placées sans conteste sous le régime commun de l'inspection. » Quant à la ligne de clôture elle-même, il n'appartient évidemment

pas à l'autorité civile de déterminer les points qui doivent en tracer la direction. Le soin de déterminer les conditions et les limites des règles de clôture appartient à l'autorité diocésaine (1).

Il est donc établi que les *internats* seuls de jeunes filles sont mis en dehors de la loi commune ; ils font l'objet des articles 11 et 12 du décret :

« Art. 11. Le Préfet délègue, lorsqu'il y a lieu, des dames pour inspecter, aux termes des articles 50 et 53 de la loi du 15 mars 1850, l'intérieur des pensionnats tenus par des institutrices laïques. »

« Art. 12. L'inspection des pensionnats de filles tenus par des associations religieuses cloîtrées ou non cloîtrées est faite, lorsqu'il y a lieu, par des ecclésiastiques nommés par le ministre de l'instruction publique, sur la présentation de l'évêque diocésain. Les rapports constatant les résultats de cette inspection sont transmis directement au ministre. »

Le caractère des rapports que les inspecteurs ecclésiastiques doivent adresser est nettement déterminé par la circulaire précitée du 20 mars 1854 : « Les rapports se borneront à mentionner : 1° si les bâtiments destinés aux élèves sont salubres, si les dortoirs ne contiennent pas plus d'enfants qu'ils ne doivent en recevoir ; 2° si les règles de l'hygiène sont observées dens l'établissement ; 3° si les livres mis entre les mains des enfants et les leçons qui leur sont données ne renferment rien de contraire à la morale, à la Constitution et aux lois. Une copie de tous les rapports adressés au ministre par ces inspecteurs spéciaux sera

(1) Circulaire aux évêques du 20 mars 1854.

envoyée par eux à l'évêque diocésain. » Ces ecclésiastiques ne sont nommés que pour un an; et si l'évêque leur retire leurs pouvoirs, le ministre procède, dans la forme réglementaire, à une nouvelle nomination.

4° *Sanctions pénales.* — Pour clore les observations générales que nous avions à présenter au sujet de l'inspection des écoles, il nous reste à dire quelle est la sanction pénale qui consacre ce droit d'inspection :

L'article 22 de la loi de 1850 dispose que tout chef d'établissement, qui se refusera de se soumettre à la *surveillance de l'État*, sera traduit devant le tribunal correctionnel de l'arrondissement et condamné à une amende de 100 francs à 1,000 francs. En cas de récidive, l'amende sera de 500 francs à 3,000 francs. Si le refus de se soumettre à la surveillance de l'État a donné lieu à deux condamnations dans l'année, la fermeture de l'établissement pourra être ordonnée par le jugement qui prononcera la seconde condamnation. Le procès-verbal des inspecteurs constatant le refus du chef d'établissement fera foi jusqu'à inscription de faux.

Il y a lieu de rapprocher de ces dispositions l'article 80 de la même loi qui rend applicable aux délits prévus ici l'article 463 du code pénal. Cet article permet aux tribunaux d'appliquer à ces délits les circonstances atténuantes, et, par suite, d'abaisser l'amende jusqu'à 16 francs, et même au-dessous de cette somme, dans le cas où les faits incriminés sont déférés pour la première fois à la justice.

Les personnes chargées de l'inspection dressent procès-verbal de toutes les contraventions qu'elles reconnaissent (1), ou du refus de se soumettre à l'inspection. Les procès-

(1) Décret du 29 juillet 1850, art. 42.

verbaux sont adressés au préfet qui les transmet au procureur de la république (1).

Les termes de l'article 22 de la loi de 50 « *surveillance de l'État* » font dire que la sanction pénale spécialement fixée par le présent article ne s'applique qu'à un refus opposé aux délégués directs de l'État, aux fonctionnaires investis des pouvoirs de l'État, c'est-à-dire, le ministre, le recteur, le préfet, les inspecteurs, et les maires qui sont, dans la commune, les agents du pouvoir exécutif. Quant au refus opposé à la surveillance des personnes qui représentent une influence morale indépendante de l'État (les ministres des cultes, les délégués cantonaux) ce refus constitue seulement une infraction qui, à titre de *faute grave*, fait tomber leur auteur sous le coup des peines disciplinaires prévues par la Loi. Cette opinion ne nous paraît pas suffisamment fondée. Le législateur de 1850 n'a certes pas voulu donner une telle interprétation au texte de l'article 22 et établir une différence entre les fonctionnaires de l'État et ceux qui tiennent leur droit soit du Conseil départemental soit de la nature même de leurs fonctions comme les ministres des cultes. Nous admettons cependant que les agents directs de l'État jouissent seuls du privilége de dresser des procès-verbaux qui *fassent foi jusqu'à inscription de faux*. C'est là, en effet, la plus grande force probante que l'on puisse donner à un acte de cette nature, celui qui s'inscrit en faux étant soumis à des formalités nombreuses et encourant, s'il succombe, une amende de 300 francs au minimum.

Telles sont les conditions dans lesquelles, s'exercent en France, la surveillance et le contrôle de l'Etat sur les

(1) Arrêté du 3 janvier 1851, art. 5, § 2.

établissements d'instruction primaire de tout ordre. Cette partie de notre législation scolaire, nos lecteurs l'ont certainement remarqué, est empreinte de la préoccupation constante qu'a eue le législateur de concilier la liberté de l'enseignement et l'indépendance des chefs d'établissements libres avec les droits de haute surveillance dévolus à la société et à ses représentants dans une matière qui touche aussi intimement à la vie morale et intellectuelle de la nation. Dans notre législation scolaire tout entière se retrouve le désir de mettre d'accord ces deux principes : la liberté et le droit de l'Etat. Nul pays n'a su aussi heureusement tenir entre eux la balance égale, et c'est dans le jeu de ces institutions libérales qu'il faut chercher le secret des progrès importants que, depuis 30 ans, a fait chez nous l'enseignement populaire. Ce n'est pas, à notre avis, un médiocre honneur pour notre pays de devoir au seul exercice d'une liberté sagement réglée des résultats que, malgré la rigueur de lois coërcitives, d'autres nations sont loin d'avoir pu obtenir.

ED. D'OLLENDON.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

LA LANGUE MATERNELLE.

Un bon enseignement de la langue maternelle est la base de l'éducation populaire: d'abord parce que tout homme, dans quelque humble position qu'il se trouve, a besoin d'être en communication avec ses concitoyens; ensuite, parce que cette connaissance de la langue lui permettra d'accroître, par la lecture et le travail personnel, l'instruction qu'il aura reçue dans son enfance. Voilà des raisons directes, tirées de l'utilité pratique.

Mais il en est d'autres fondées sur l'étude des facultés intellectuelles et qui, pour ne pas être aussi évidentes, ne sont ni moins réelles, ni moins importantes. Qu'on veuille bien y réfléchir: la pensée ne saurait exister sans les mots qui l'expriment; ce que nous ne pouvons nommer est pour nous comme s'il n'était pas. Le mythe des pierres se mouvant aux sons de la lyre d'Amphion pour former les remparts de Thèbes, reste une figure très-exacte de la puissance des mots pour former les idées, et par suite pour mettre toutes choses au pouvoir de l'homme. « On ne saurait dire tout ce que l'esprit acquiert en acquérant le langage. Ses impressions confuses se classent; il en acquiert la conscience d'abord et ensuite la connaissance réfléchie. Un appareil lui est fourni avec lequel il opère comme un artisan avec ses outils. Il n'y a pas en effet de comparaison plus exacte que celle-ci: les mots sont pour l'esprit de

l'homme ce que sont pour ses mains les outils dont sa dextérité les arme. De même qu'il peut, par le moyen de ces derniers, manier et tailler des matériaux, tisser des étoffes, parcourir les distances, mesurer le temps avec bien plus d'exactitude qu'il ne le ferait avec les seuls moyens naturels, de même il multiplie au moyen des mots, les forces et les opérations de la pensée (1). » — « Y a-t-il, dans l'enseignement élémentaire, dit un pédagogue américain, une connaissance qui soit intrinsèquement supérieure aux autres, qui doive être l'objet de l'intérêt incessant, de la sollicitude attentive du maître, comme étant une force centrale d'une remarquable puissance dans l'éducation? Je réponds hardiment : Oui, c'est la connaissance de la langue maternelle. Rien, dans toutes les autres matières, ne saurait lui être comparé, car le langage est non-seulement le vêtement, mais le véhicule de la pensée. Un langage correct, abondant, animé, est d'une incalculable puissance dans le monde, et l'enseigner constitue un des devoirs principaux du maître élémentaire (2). »

Mais, on le comprend, de tels résultats ne sauraient être attendus d'une sèche étude de la grammaire, d'une connaissance plus ou moins mécanique de l'orthographe, il s'agit d'une étude portant sur le sens des mots, en donnant la valeur exacte, et conduisant à l'usage régulier et sûr de la langue. Il ne suffit pas dans la vie de savoir reproduire sans faute un texte classique plus ou moins difficile ; ce qu'il faut, c'est trouver des mots pour l'expression juste de sa pensée, c'est comprendre et employer correctement la langue de son pays et de son époque.

Malheureusement pour beaucoup de nos maîtres l'enseignement de la langue se borne à l'orthographe. Leur objectif le plus élevé, c'est l'accord du participe passé dans

---

(1) Whitney. *La Vie du langage*, ch. II.

(2) M. Harrington, de New-Bedford (Massachusetts).

tous les cas possibles, l'exacte application des règles sur *tout*, *même*, *quelque*, et l'analyse logique des constructions qu'on appelle *gallicismes*. Ils examinent la langue comme on ferait d'un mécanisme rigoureux et compliqué, et ne s'aperçoivent pas qu'elle est un organisme qui se modifie selon les besoins de l'esprit; que ses lois ne sauraient être inflexibles comme celles de la logique, parce qu'elles procèdent des forces les plus libres, les plus spontanées de l'âme humaine.

On peut juger d'ailleurs cet enseignement terne et froid de la grammaire par la lecture et les rédactions des élèves qui arrivent au certificat d'études. Savent-ils sous les mots saisir la pensée avec ses diverses nuances et suivre l'enchaînement des idées ; sentent-ils ici la grâce d'une description, là la force d'un raisonnement? Ont-ils appris à s'exprimer en termes exacts et précis ? — Non, leurs phrases sont enchevêtrées d'incidentes et de temps composés, ils aiment les mots prétentieux et vides. Leurs lectures favorites ne sont pas les ouvrages d'un style précis, ferme et clair, mais bien ceux où le ton et les images sont forcés ; ils recherchent ce qui donne des impressions fortes et non ce qui excite et élève la pensée.

Il importe d'abandonner une voie qui conduit à de pareils résultats et d'en prendre une meilleure. Pour la trouver, ne considérons pas seulement l'*objet* à enseigner mais aussi et surtout le *sujet* à qui nous nous adressons. Voyons comment l'élève se développe par les connaissances qu'il acquiert ; examinons comment il en use pour accroître ses puissances intellectuelles ; veillons à ce « qu'il s'améliore par les choses qu'il apprend comme par la manière dont il les apprend » (1).

Quand l'enfant arrive à l'école, vers l'âge de six ans, son vocabulaire ne se compose que des trois ou quatre cents

(1) Villemain.

mots par lesquels il exprime ses besoins physiques et ses habitudes. Tout le reste de la langue n'est que des sons qui frappent son oreille sans rien présenter à son esprit. Dans ces conditions la lecture, qui ne serait qu'un exercice vocal, ne lui apprendrait rien. Il faut que les mots lui soient présentés avec les choses qu'ils désignent, qu'ils lui arrivent en même temps que naît en lui la notion physique ou le sentiment moral. Un des mérites de la méthode d'instruction par *les leçons de choses* est d'exercer l'enfant à observer. à saisir et à exprimer exactement tout ce qui s'offre à lui. Il acquiert ainsi une sûreté et une correction de langage vraiment remarquables.

On se trompe quand on suppose à l'enfant la connaissance des mots qui sont d'un usage courant. Il les répète de confiance et en use comme d'une pièce de monnaie dont la valeur vraie lui échappe. Il n'y attache pas une idée précise et rarement il les emploie avec exactitude.

A la base de l'enseignement de la langue maternelle, il faut donc mettre les exercices de lecture sur des choses en rapport avec l'âge des enfants, et surtout les conversations et les rédactions qui les obligent à parler sur ce qu'ils voient et à se servir des mots dont ils viennent d'apprendre le sens et la forme écrite.

Pourquoi n'userions-nous pas largement pour ce premier degré de l'enseignement des gravures sur bois aujourd'hui si multipliées ? L'enfant serait exercé à se rendre compte de ce que l'image lui représente, à nommer d'abord tout ce qu'il y voit, puis à écrire les mots qu'il a trouvés ou qui lui ont été donnés, enfin à faire de petites phrases bien simples mais exactes. Ce procédé, très-répandu dans les *primary schools* des États-Unis, y donne des résultats excellents. On est surpris de voir avec quelle perspicacité les images sont décrites et analysées. Ce ne sont pas les objets seuls qui sont reconnus, mais encore la saison où la scène a lieu, la position du soleil sur l'horizon, les senti-

ments même des personnages, et cela par toutes sortes d'inductions auxquelles on ne s'attendrait pas.

Nous donnerons dans un prochain numéro un exemple de ces rédactions sur images par des enfants de 8 à 9 ans.

B. Berger.

Inspecteur de l'instruction primaire à Paris.

LES GLOBES, LES CARTES ET LES TRACÉS AU TABLEAU NOIR.

Il n'y a pas longtemps encore, quand on voulait enseigner à un enfant la géographie, on lui mettait entre les mains un livre, n'importe lequel, et on le lui faisait apprendre page par page ; parfois on ouvrait un atlas, on montrait une carte, un globe très-rarement. De plus, après quelques notions générales, rapides et incomplètes, on étudiait des pays souvent très-éloignés ; au lieu de se placer en France, on se plaçait en Russie par exemple. Je me souviens d'un charmant enfant qui me présentait un jour son livre avec désespoir : « Je ne retiens pas, je ne retiens pas, » disait-il ; il avait à réciter les golfes européens de l'océan Glacial ; les noms l'effrayaient, et il épelait avec terreur surtout celui de Kandalaskaia. Nous n'en sommes plus là heureusement ; les livres servent seulement à donner des indications ; les maîtres enseignent sur des globes, sur des cartes, cartes à la main ou cartes murales ; ils apprennent aux enfants à dessiner les pays qu'ils doivent connaître et sur le papier et sur le tableau ; ils manient eux-mêmes la plume, le crayon et la craie ; et au lieu de

décrire tout d'abord des terres inconnues, ils parlent du cher pays natal, non pas tout de suite de la France entière, mais du département, de la commune où les yeux se sont ouverts. Il ne faut pas aller en effet du plus éloigné au plus prochain, mais du plus prochain au plus éloigné. C'est une méthode excellente, dont la pratique se répand sans être encore assez générale, aussi ai-je pour but en de moment de la recommander. Il importe que nos maîtres sachent travailler et faire travailler leurs jeunes élèves, qu'ils n'abordent pas au hasard une des études les plus importantes de l'école, qu'ils la rendent aimable pour qu'elle soit aimée, que, guides sûrs et habiles, ils piquent la curiosité et le goût, et qu'en donnant à la science ses vrais attraits, ils en assurent l'utilité.

Or, pour qu'elle plaise, il faut que la géographie soit montrée, il faut qu'elle parle aux yeux dès le début de l'enseignement. Les maîtres devront donc prendre tout d'abord un globe, représentation de la terre sous sa véritable forme, et le faire examiner avec une grande attention. Les enfants embrasseront ainsi le monde qu'ils habitent d'un seul coup d'œil ; ils en apprécieront non-seulement la forme, mais encore l'étendue et la disposition. Ils distingueront les mers des continents, en remarquant combien de place occupent les premières ; puis séparant les divers continents, l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Amérique, l'Océanie, ils se rendront un compte exact de leur arrangement. Ici les terres se prolongent et se tiennent entre elles ; l'Europe, l'Asie et l'Afrique sont réunies et ne forment pour ainsi dire qu'un seul continent ; là, les deux Amériques se présentent comme deux immenses presqu'iles rattachées par un seul isthme ; ailleurs une grande île, grande comme l'Europe, s'élève au milieu d'îles, plus ou moins petites, qui se groupent autour d'elle avec les accidents les plus divers et en quantité presque incommensurable.

La division des eaux est aussi apparente ; deux grands Océans baignent toutes les terres ; l'un, l'Atlantique, a l'Europe et l'Afrique à l'est et les deux Amériques à l'ouest ; l'autre, le Pacifique, a les deux Amériques à l'est, l'Asie et l'Afrique à l'ouest, et comme en son centre l'Océanie. Tous deux forment des mers secondaires qui pénètrent tantôt entre l'Europe, l'Asie et l'Afrique, c'est la Méditerranée ; tantôt au sein même de l'Europe, c'est la Baltique ; tantôt entre l'Asie et l'Afrique, c'est l'océan Indien, et entre les diverses presqu'îles de l'Asie, ce sont les mers d'Oman, du Bengale, de Chine, etc. ; et combien de golfes sont dessinés et découpés, combien de rades, d'anses ! et combien de caps, de promontoires s'avancent et se dressent au milieu des eaux pour en marquer les passages et les limites !

Après avoir considéré le globe dans son ensemble, il convient de rechercher la position de l'Europe et, dans l'Europe, la position de la France, notre chère patrie. Il convient même d'aller plus loin et de fixer dans la France le point que nous habitons.

Nous pensons même qu'il ne faut pas procéder par à-peu-près, et que ce point doit être établi avec la plus grande exactitude, c'est-à-dire mathématiquement.

On sait que la terre a été divisée du nord au sud en 180 degrés et de l'est à l'ouest en 360 degrés. Les premiers, tous parallèles à un degré central qui est l'équateur et qui en prenant la terre dans sa largeur la partage en deux parties égales, sont les degrés de latitude, dits aussi parallèles, parce qu'ils sont tous parallèles l'un à l'autre ; il y en a 90 au nord de l'équateur et 90 au sud ; ce sont des cercles, tous équidistants, mais dont le diamètre se restreint à mesure qu'ils s'approchent des pôles. Les seconds sont appelés degrés de longitude, parce qu'ils prennent la terre dans sa longueur, ou méridiens, parce que le soleil en les atteignant marque midi ou le milieu du jour. Ils se rapportent tous à

un degré type, dit zéro, qui est pour la France et pour tous les pays qui ont adopté le système géographique de la France, le méridien de Paris. Il va en effet d'un pôle à l'autre en passant par cette ville, et il forme la moitié d'un cercle que complète en traversant l'Océanie le 180e degré. 179 degrés à l'est du méridien de Paris, 179 à l'ouest, et les deux degrés 0 et 180 forment bien les 360 divisions que nous avons indiquées. Ces degrés de longitude sont équidistants sur l'équateur et sur les degrés de latitude parallèles à l'équateur, mais au nord et sud ils se resserrent à mesure qu'ils se rapprochent des pôles, où ils sont réunis en un seul faisceau.

Les officiers de l'état-major français reconnaissent mais n'adoptent pas dans leur belle carte de France, si justement célèbre, cette division duodécimale; ils la marquent sans doute sur l'encadrement extérieur de leurs feuilles; mais ils en tracent une autre qui est décimale, et dont les chiffres sont placés sur l'encadrement intérieur. Ils se servent non plus de degrés mais de grades; et ils en comptent 100 au nord de l'équateur, 100 au sud, 200 donc de latitude et 400 de longitude, y compris le grade méridien de Paris qui, dans le système décimal comme dans le système duodécimal, est le point de départ et l'on peut dire aussi le point de retour.

L'usage des grades ne s'est pas répandu ; toutes les cartes, tous les atlas français et étrangers ont un canevas, c'est l'expression consacrée pour désigner l'ensemble des divisions croisées de latitude et de longitude, ont, dis-je, un canevas tracé d'après le système duodécimal, quel que soit le point méridien de départ, méridien de Paris, de l'île de Fer, de Greenwich et de Washington. Toutefois, comme le canevas décimal est celui de notre carte de France, exécutée par notre état-major, carte que tout Français doit connaître et, suivant une expression bien juste, doit savoir lire comme il lit un livre, nous avons cru nécessaire et indispensable d'en expliquer le système, et dans une certaine mesure

nous en recommandons même l'usage. En le pratiquant, on entrera comme en commerce avec lui ; et dès lors on sera familier avec tous les travaux de l'état-major. Il ne sort rien en effet de ce grand corps et de l'école qui le forme, qui ne porte le régime décimal ; et nous ne parlons pas seulement des cartes, mais de tous les instruments gradués qui servent aux diverses études du génie et de l'artillerie.

Il n'est pas à penser toutefois que ce régime devienne prépondérant ; les astronomes, les géographes du ciel, et presque tous les savants protestent contre son emploi ; ils auraient à changer des habitudes qui leur sont chères, une entre autres ; ils ne pourraient plus dire heures au lieu de degrés ; une heure correspond en effet à 15 degrés et 24 heures à 360.

Rien n'est plus facile du reste que de passer d'un régime à l'autre, et le calcul est si simple et si court que nous n'hésitons pas à l'indiquer ici. Nous l'avons dit, d'une part la terre est divisée en 360 degrés, de l'autre en 400 grades, donc 360 degrés valent 400 grades, et 400 grades 360 degrés ; dès lors le degré égale 400 divisé par 360, c'est-à-dire 10/9 de grade ; et le grade égale 360 divisé par 400, c'est-à-dire 9/10 de degré. Pour tous les cas qui peuvent se présenter, l'opération est des plus faciles. Prenons deux exemples : le 4e degré passe à Beaume et à Pontarlier ; il représente 4 grades et 44 centièmes de grade ; le 4e grade passe à l'ouest de Bezançon, il représente 3 degrés 6/10 ou 3 degrés 36 minutes.

Nous ne nous occuperons toutefois que des degrés, puisque, en dehors de l'État-major des armées françaises, ils sont admis par tous les peuples du monde et dans les cartes usuelles et dans les cartes savantes.

Nous avons dit que le point cherché sur le globe par le maître et les élèves doit être établi mathématiquement, et il le sera sûrement par la rencontre de deux degrés, l'un de latitude, l'autre de longitude.

On dira peut-être que 360 degrés de longitude et 180 de latitude ne sauraient donner tous les points du globe. Hâtons-nous d'ajouter que chaque degré est divisé en 60 minutes et chaque minute en 60 secondes et que d'une seconde à l'autre la distance *maxima* n'est que de 30 à 31 mètres. On arrive donc à une certitude que l'on peut dire complète.

Ajoutons encore, comme observation complémentaire, que c'est sur le degré de longitude que s'établit la latitude, et sur le degré de latitude que s'établit la longitude.

Une fois que l'on a bien compris la contexture de ce réseau qui enveloppe le globe, comme un filet enveloppe le ballon d'un enfant, on doit apprendre à le reproduire sur le papier ou le tableau ; et la reproduction en est facile.

(La suite prochainement).

Henry Chotard.

Doyen de la faculté des lettres de Clermont

MÉTÉOROLOGIE PRATIQUE.

Presque tous les journaux publient aujourd'hui un résumé succinct de la situation générale des observatoires, résumé qui peut rendre quelques services aux populations agricoles. Mais, outre que les cultivateurs n'ont pas tous le temps de lire les journaux, ces indications conviennent rarement à la localité où demeure l'intéressé.

Il y a donc lieu de faire appel aux instituteurs des campagnes, ces hommes aussi dévoués que modestes, dont le bon sens pratique rend autant de services que la science la plus élevée. Ils pourront inculquer de bonne heure aux jeunes intelligences qu'ils sont chargés de développer, le goût de

l'observation, les préparer à une science pratique qui sera la sauvegarde des récoltes du pays et trouver eux-mêmes une douce et utile occupation dans leurs observations météorologiques. Ils travailleront ainsi aux progrès de la science générale et substitueront aux notions confuses du passé les précieuses conquêtes de la science moderne. Leurs données viendront grossir le nombre de celles que recueillent les observatoires principaux et combler les lacunes trop nombreuses des cartes météorologiques quotidiennes.

Quoique depuis la seconde moitié du XIXe siècle, la météorologie pratique ait fait en France d'immenses progrès, il s'en faut que cette science soit arrivée au degré de perfection que lui réserve sans doute l'avenir. Toute d'observation, elle ne peut vivre qu'au prix de patientes recherches, d'ingrats travaux et de soins constants. Ce n'est qu'en combinant les chiffres fournis par des milliers d'observateurs que le lieutenant Maury, de la marine américaine, a pu rédiger ses tableaux de probabilité, tableaux qui lui coûtèrent six années de travaux pénibles et incessants. Jusqu'à lui, les tentatives faites par les météorologistes les plus distingués pour établir un système uniforme d'observation avaient échoué et beaucoup de savants illustres doutaient de la possibilité de prédire le temps à venir, c'est-à-dire la direction des vents qui souffleront.

L'illustre Arago ne s'exprimait-il pas ainsi dans son *Astronomie populaire* :

« Il est un nombre considérable d'événements qui modifient accidentellement les circonstances météorologiques au milieu desquelles nous vivons. Aussi l'astronome est-il dans l'impossibilité absolue d'annoncer avec quelque cer-

(1) Les instituteurs qui apportent leur concours au service d'observation organisé à l'observatoire de Paris obtiennent, soit de l'administration supérieure, soit de l'Observatoire lui-même les instruments qui leur sont nécessaires.

titude le temps qu'il fera une année, un mois, une semaine, je dirai même un jour d'avance. »

Fort heureusement l'avenir devait lui infliger un éclatant démenti et la Conférence de Bruxelles en 1853 vint sanctionner définitivement les travaux de Maury et servir de point de départ à une puissante organisation météorologique dont les marins devaient être les premiers à bénéficier.

Jusqu'à cette époque la science météorologique proprement dite n'avait pas encore pénétré dans les masses et la prévision du temps était reléguée au rang des connaissances mystérieuses dont les almanachs populaires avaient seuls le secret. Les diseurs de bonne aventure, les astrologues et les météorologues étaient à peu de chose près cotés au même taux, et les prévisions fantaisistes de Matthieu Laensberg et autres, contribuaient de tout leur poids à faire tenir en suspicion une science dont nul ne possédait la clef.

Les résultats de la mémorable Conférence de Bruxelles ne se firent pas longtemps attendre et l'Angleterre, en 1857, organisa définitivement un système complet de prévisions du temps que la transmission électrique favorisa singulièrement.

L'exemple de la Grande-Bretagne fut bientôt suivi par la France et l'Observatoire de Paris confia à M. Marié-Davy le soin d'assurer le service de prévision du temps. Les observations françaises et anglaises combinées ensemble permettent d'adresser chaque jour à 19 ports français le temps probable pour le lendemain et pour le surlendemain, et, dès qu'un coup de vent est à craindre, l'Angleterre l'annonce au bureau de Paris qui en transmet immédiatement la nouvelle à notre littoral.

Des signaux particuliers faits par les sémaphores, avertissent les pêcheurs et les caboteurs qui s'empressent alors de rentrer au port ou de chercher un mouillage sûr et con-

venable, avant le mauvais temps. Qui pourrait dire le nombre d'existences ainsi arrachées aux furieuses tempêtes qui désolent nos côtes pendant l'hiver ? Qui pourrait supputer les richesses sauvegardées par ces précieuses indications que la science ravit aux lois si multiples qui régissent les mouvements de l'atmosphère ?

Le cadre que nous nous sommes imposé ne nous permet pas d'entrer dans de plus grands détails au point de vue de l'organisation du service météorologique en France; notre tâche est beaucoup plus modeste et cette petite digression va nous amener tout naturellement au but principal de notre article.

Ainsi que nous venons de le voir, les prévisions du temps fournies par les observatoires sont surtout destinées aux marins. Rien de plus naturel d'ailleurs, si l'on songe que l'existence de l'homme de mer dépend à chaque moment d'un brusque changement de temps ou d'un coup de vent dont il aura mal apprécié la force ou la direction.

Mais, outre ces renseignements que lui fournit la station météorologique, il doit être à même de juger par lui-même du temps probable et tirer des instruments que la science lui confie, toutes les indications que comporte l'état actuel de nos connaissances. Il doit aussi posséder cette science que l'expérience donne seule aux esprits perspicaces et investigateurs, science que l'homme de mer doit acquérir avant tout s'il veut interpréter les données fournies par l'état du ciel. Ces données ne sont souvent pas moins précieuses que les indications fournies par les instruments humains et ceux-là seuls peuvent les recueillir qui ont appris depuis leur plus tendre enfance à lire dans cet admirable livre de Dieu où rien ne se produit sans une cause dont une observation patiente et continue peut seule prédire le retour.

Certainement l'homme qui passe ses jours à terre ne trouve pas dans la science du temps un intérêt aussi vital que l'homme de mer, cependant il en est pour lesquels

l'observation des variations du temps et de leurs signes précurseurs devient d'une importance capitale. Après les marins, on peut dire que les agriculteurs sont les plus intéressés à connaître le temps que le ciel leur réserve. Combien d'entre eux auraient pu sauver leur récolte s'ils avaient pu prévoir le temps, autrement que par la lecture des mots gravés par l'opticien sur le cadran de leur baromètre, en interprétant convenablement les signes précurseurs tirés de l'aspect du ciel !

La première des choses à faire est d'abord de s'orienter et nous voudrions que chaque école si petite qu'elle soit fût dotée d'une boussole. Mais, à son défaut, rien n'est plus simple que d'apprendre aux enfants à choisir dans la campagne quelques points remarquables qui leur indiquent de quel côté de l'horizon le vent souffle. Il n'y a pas de girouettes partout et d'ailleurs elles sont souvent mal placées.

On désigne les vents, d'après leurs directions, en indiquant le point de l'horizon d'où ils viennent.

Ainsi le vent de nord-ouest souffle vers le sud-est.

Les marins sont dans l'habitude de désigner les vents, sous le rapport de leur force, par des noms qui parlent mieux à l'esprit que les chiffres adoptés par les météorologistes. Nous donnons les uns et les autres, les premiers serviront dans le langage usuel, les seconds dans les rapports écrits :

0	=	Calme, parcourant 0 mètre à l'heure.			
1	=	Presque calme,...	3 1/2	kilomètres	à l'heure.
2	=	Légère brise,...	7	—	—
3	=	Petite brise,...	14 1/2	—	—
4	=	Jolie brise,...	25	—	—
5	=	Bonne brise,...	39 1/2	—	—
6	=	Bon frais,...	57 1/2	—	—
7	=	Grand frais,...	79	—	—
8	=	Coup de vent,...	104	—	—
8	=	Tempête,...	133	—	—
10	=	Ouragan,...	166	—	—

Une expérience très-simple due à Franklin explique la formation des vents principaux qui soufflent sur notre globe. Si dans un appartement on chauffe très-différemment deux pièces séparées par une porte, qu'on place à la partie supérieure et à la partie inférieure de cette porte une bougie allumée, et qu'on ouvre ensuite la porte, on voit par la direction que prend la flamme de chacune des bougies un courant d'air chaud passer à la partie supérieure, dirigé de la pièce chaude dans la pièce froide, et un courant d'air froid dirigé en sens opposé passer à la partie inférieure de l'ouverture. Ainsi, dans la partie inférieure de la pièce froide, l'air se trouve aspiré vers la chambre chaude, tandis que l'air de la chambre la plus chauffée pénètre dans la pièce froide par le plafond.

Eh bien ! la terre d'abord et deux contrées voisines nous donnent chaque jour l'exemple du même phénomène. Une simple différence de température suffit pour causer un double courant d'air : l'un dirigé de la région froide vers la région chaude, à la surface du sol ; l'autre en sens opposé dans la partie supérieure de l'atmosphère.

Il fait froid aux pôles et chaud à l'équateur ; il en résulte un constant afflux d'air froid des premiers vers le second et, dans les régions élevées, des courants d'air chaud vers l'équateur.

Donc si la terre était immobile, dans une certaine étendue au N. et au S. de l'équateur, on ne ressentirait que des vents de N. et de S.

Mais l'atmosphère est entraînée par la terre dans son mouvement diurne, toutes ses molécules paraissent alors se mouvoir en sens inverse du mouvement de rotation et avec des vitesses inégales suivant qu'elles sont ou plus près des pôles ou plus près de l'équateur. Elles suivent naturellement la résultante des deux impulsions reçues et nous recevons au nord de l'équateur l'impression d'un courant constant inférieur, dirigé du N.-E. au S.-O. De là, l'origine

des vents alizés qui soufflent constamment entre les tropiques de l'est à l'ouest, et où l'air prend un mouvement ascensionnel.

Élevées ainsi dans la zone tropicale, ces colonnes d'air passent au-dessus des alizés et retombent à la surface de la terre dans les latitudes élevées, vers les parallèles de 40°. Nous avons dit que leur séjour près de l'équateur leur communiquait une vitesse constante de translation de l'E. à l'O. et cela en venant du nord. En revenant du sud vers le nord, elles conservent un excès de vitesse et comme leur mouvement devient inverse, dans nos régions les vents ont une tendance continuelle à souffler de l'O. à l'E. en s'infléchissant vers le sud par suite du mouvement de translation des couches supérieures de l'équateur vers les pôles. C'est ainsi que dans nos régions tempérées de l'hémisphère nord les vents de S.-O. dominent, et commencent à régner à peu près vers les parallèles de 40°.

(A suivre.) F. L. C.

*(De l'Observatoire de ***.)*

ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE

AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS.

(Suite).

CHAPITRE I. — LE NOM OU SUBSTANTIF.

1° — Les Personnes, les Animaux et les Choses.

On a distribué aux petits élèves les ardoises et les crayons, comme on le fera au commencement de toutes les classes de langue française. Le maître se place devant un tableau noir bien en vue de tous les auditeurs, la craie à la main, prêt, quand le moment sera venu, à écrire assez gros et le mieux possible. — Il se propose d'abord de faire distinguer les trois principales classes d'êtres: les personnes, les animaux et les choses.

Le maitre. — Mes enfants, écoutez-moi bien. Il y a dans le monde des *personnes*, des *animaux* et des *choses*.

Les personnes sont les créatures qui nous ressemblent, comme les hommes, les femmes, les garçons, les soldats, etc.

Les animaux sont les bêtes qui vivent sur la terre, dans le sol ou dans l'eau, comme les chiens, les poules, les moineaux, les taupes, les vers, les carpes, etc.

Les choses sont les objets que vous pouvez voir, entendre ou toucher, comme les bancs, la porte, le chemin, la lune, etc.

Vous allez tous me nommer une personne, et vous direz comme moi : *Un père est une personne ; un médecin est une personne.*

Quand l'enfant a trouvé, on lui dit : *Comment se nomme la personne dont vous parlez?* — Les réponses seront, je suppose : mère, frère, sœur, tante, Louis, Jean, etc.., Chaque élève épelle à haute voix le nom qu'il a trouvé, et le maître écrit ce nom au tableau noir.

Les citations des enfants sont bientôt épuisées, parce qu'ils n'ont pas encore l'habitude de la réflexion. Le maître doit venir à leur aide par des questions telles que les suivantes :

Comment se nomme la personne qui réduit le blé en farine? — qui fait le pain? — qui prépare les gâteaux? — qui confectionne les bonbons? — qui prend le poisson dans la rivière? — qui conduit les bateaux?...

Dès que le tableau noir est rempli, on fait épeler de nouveau tous les noms ; les élèves sont ensuite chargés de transcrire sur les ardoises. — Le maître passe successivement auprès de chaque enfant, lui fait lire quelques mots, signale les fautes commises, les corrige et prescrit d'effacer. Il a conservé le travail d'un élève : il fait épeler de nouveau et de mémoire, puis il dicte une seconde fois les mots déjà étudiés. — On devra, pendant quelque temps, employer ce procédé de double transcription. — On s'assurera toujours que les élèves comprennent bien ce que représentent les mots écrits.

Le Maître. — Vous avez déjà désigné des personnes ; il

vous faut maintenant nommer des animaux, et vous direz comme moi :

Un chien est un animal ; un corbeau est un animal.

A l'aide de questions appropriées, le Maître fera désigner d'autres animaux, quand les enfants auront épuisé leurs citations.

Comme précédemment, on aura recours aux exercices suivants : épellation par chaque élève, du nom trouvé; écriture au tableau noir par l'Instituteur ; transcription sur les ardoises; visite du Maître et correction.

Le Maître. — Vous allez ensuite, mes enfants, désigner des choses, et vous direz :

Un livre est une chose; une soupière est une chose.

Chaque élève doit composer une phrase semblable, seul ou avec le concours du Maître; exercices d'épellation et de transcription comme précédemment.

2° — Définition du nom. — Exercices.

Le Maître. — J'ai écrit au tableau noir et vous avez copié sur vos ardoises des *noms* de *personnes*, d'*animaux* et de *choses :* ces mots sont des *noms* ou des *substantifs*.

Définition. Le nom est un mot qui sert à désigner une personne, un animal ou une chose.

Faire reproduire cette définition jusqu'à ce qu'elle soit sue, et y revenir souvent.

Les grammaires se contentent de citer quelques exemples, parce qu'elles comptent sur l'Instituteur pour en faire trouver d'autres. C'est ce que nous ferons, en suivant un certain ordre et en ayant bien soin d'enseigner toujours la signification.

On cherche successivement des noms de personnes, des noms d'animaux et des noms de choses. L'enfant devra toujours justifier l'exemple qu'il aura trouvé ; il dira, par exemple : Le mot *soldat* est un nom, parce qu'il sert à désigner une personne; le mot *hanneton* est un nom, parce qu'il sert à désigner un animal; le mot *encrier* est un nom parce qu'il sert à désigner une chose.

Le Maître. — Parmi les noms de personnes, il y en a qui indiquent la parenté ; d'autres font connaître la profession, l'état, le métier. — Vous allez chercher des noms de personnes qui marquent la parenté.

Au moyen de questions bien choisies, le Maître fera trouver les noms suivants, il en expliquera la signification.

Noms de personnes marquant la parenté : papa, père, maman, mère, grand-père, aïeul, grand'mère, aïeule, bisaïeul, bisaïeule, frère, sœur, oncle, tante, cousin, cousine, parent, parente, mari, femme, veuf, veuve, etc...

Le Maitre. — Ainsi que je vous l'ai dit, certains noms de personnes font connaître la profession, le métier qu'exercent ces personnes.

Parmi les professions, on distingue les professions *manuelles*, qui s'exercent avec la main ou avec une autre partie du corps, et les professions *libérales*, qui demandent surtout l'usage de l'intelligence.

Nous allons chercher des noms de personnes, rappelant des professions manuelles, puis des professions libérales.

Professions relatives à l'alimentation : cultivateur, laboureur, jardinier, fermier, semeur, batteur, vanneur, meunier, boulanger, mitron, boucher, charcutier, cuisinier, pâtissier, épicier, laitier, vigneron, etc.

Professions relatives aux constructions : terrassier, maçon, charpentier, couvreur, zingueur, menuisier, serrurier, plâtrier, peintre, fumiste, etc.

Professions relatives à la préparation des vêtements : fileur, tisserand, teinturier, tailleur, couturière, modiste, tanneur, mégissier, cordonnier, bottier, chapelier, bonnetier, gantier, etc.

Fabrication d'outils et d'instruments : forgeron, taillandier, coutelier, fondeur, mécanicien, ajusteur, lampiste, potier, compassier, luthier, cloutier, tourneur, etc.

Professions libérales : ingénieur, architecte, dessinateur, chimiste, botaniste, médecin, chirurgien, vétérinaire, pharmacien, professeur, instituteur, précepteur, etc.

Gouvernement, magistrature, service des cultes : empereur, roi, prince, duc, comte, marquis, baron ; préfet, sous-préfet, maire, adjoint ; juge, avocat, huissier ; pape, cardinal, évêque, curé, vicaire ; pasteur, rabbin.

Armée et marine: soldat, matelot, marin, caporal, brigadier, sergent, lieutenant, capitaine, colonel, général, maréchal, amiral.

Mêmes exercices que précédemment: questions pour faire trouver, explication du sens des mots, épellation; écriture au tableau noir, transcription.

LE MAITRE. — Nous allons chercher maintenant des noms d'animaux.

Il y a beaucoup d'animaux, et tous ne sont pas organisés de la même manière: on appelle *quadrupèdes* ceux qui ont quatre pieds, comme le cheval; *oiseaux*, ceux dont les bras sont changés en ailes, comme la poule; *reptiles*, ceux qui rampent sur le sol, comme la couleuvre; *poissons*, ceux qui peuvent respirer et vivre dans l'eau, comme le brochet; *insectes*, ceux qui ont le corps partagé en trois parties bien distinctes et qui changent de formes dans le cours de leur vie (métamorphoses), comme l'abeille, le hanneton.

Trouvez des noms d'animaux, et dites: Le mot lapin est un nom parce qu'il sert à nommer un animal.

Quadrupèdes herbivores (qui se nourrissent de plantes) *et indigènes* (du pays): bœuf, taureau, vache, génisse, veau; — cheval, jument, poulain; — bouc, chèvre, bique, chevreau, cabri; — mouton, bélier, brebis, agneau, agnelet; — âne, ânesse, ânon; — mulet, mule; — porc, cochon, truie, verrat; — lapin, lapine, lapereau; — lièvre, hase, levraut; — cerf, biche, faon; — daim; — chevreuil, chevrette, etc.

Quadrupèdes herbivores et exotiques (étrangers au pays): éléphant, girafe, gazelle, vigogne, lama, chameau, dromadaire, etc.

Quadrupèdes carnassiers ou carnivores (qui se nourrissent de chair) *et indigènes*: chien, chienne; — chat, matou, chatte, chaton; — loup, louve, louveteau; — renard; — fouine; belette; martre; etc..

Quadrupèdes carnassiers et exotiques: lion, lionne, lionceau; — tigre, tigresse; — hyène; chacal; serval; panthère; etc.

Oiseaux indigènes et insectivores (qui se nourrissent d'insectes): hirondelle, moineau, pinson, rossignol, mésange, fauvette, linot, linotte, bergeronnette, bouvreuil, merle, grive,

bécasse, geai, corbeau, coucou, corbeau, corneille, caille, perdrix, etc.

Oiseaux granivores (qui se nourrissent de graines): poule, coq, poulet, poussin; — oie, oison, jars; — cane, canard, caneton; – dinde, dindon, dindonneau; — pintade; paon, paonne, paonneau (prononcez pan, panne, panneau).

Oiseaux rapaces (de proie) *et diurnes* (qui chassent pendant le jour): aigle, aiglon; vautour, condor, milan, épervier, faucon, buse, etc.

Oiseaux rapaces et nocturnes (qui chassent pendant la nuit): hibou, chouette.

Reptiles; sans pieds: serpent, couleuvre, vipère, orvet, boa, crotale, etc.; *à jambes courtes:* lézard, caméléon, crocodile, etc.

Poissons d'eau douce: carpe, cyprin, brochet, truite, saumon, perche, tanche, vairon, ablette, lotte, etc.

Poissons de mer: hareng, morue, maquereau, merlan, sole, sardine, raie, etc.

La *baleine*, le *cachalot* et le *dauphin* ne sont pas des poissons proprement dits: ils ne peuvent vivre longtemps dans l'eau et sont obligés de venir respirer à la surface.

Insectes utiles: abeille, bombyx ou ver à soie, cantharide, carabe ou jardinière, ou cheval du bon Dieu; coccinelle ou bête du bon Dieu.

Insectes nuisibles: guêpe, frelon, mouche, moucheron, puceron, sauterelle, pou, puce, punaise, cousin, acare ou acarus, fourmi, hanneton, etc.

Mêmes exercices que précédemment. — Nous recommandons aux Maîtres d'expliquer avec soin les noms trouvés, d'agrémenter leur leçon de quelques détails intéressants: pêche du hareng ou de la baleine, préparation des sardines, métamorphose du hanneton ou du ver à soie, etc... *Le mot devient ainsi le signe d'une idée précise*, et l'enfant acquiert, sans fatigue, une foule de notions utiles, qui constituent le fonds où il puisera plus tard, quand il s'exercera à la rédaction.

3°. — Deux sortes de noms.

Préparation des définitions. — Le Maitre. — Nous devrions chercher maintenant des noms de choses, mais nous y reviendrons un peu plus tard. Aujourd'hui, je veux vous enseigner un autre point de la grammaire. — Vous

savez ce que c'est que le nom ; répétez-le, Louis, Auguste, ... Le nom est un mot qui sert à désigner...

Je vais écrire au tableau des noms :

garçon, écolier ; — Jules, Charles ;
chien, chat ; — Médor, Minet ;
ville, fleuve ; — Paris, Seine (la ville où l'on est, le cours d'eau qui l'arrose).

Nicolas, faites voir que ces mots sont des noms. — Le mot garçon est un nom, parce qu'il sert à désigner une personne. — Le mot...

Il y a dans notre ville (dans notre bourg ou dans notre village) une maison qui appartient à tous les habitants ; pour faire entendre cette circonstance, nous disons : La maison *commune* ; on dit dans le même sens : Un puits *commun*, un chemin *commun*.

Voyez si le nom garçon se donne à tous les garçons ; le nom écolier, à tous les écoliers ; le nom chat, à tous les chats, etc... Ces noms garçon, écolier, chien, chat, ville, fleuve sont des *noms communs*.

Définition. — Le nom commun est celui qui convient à toutes les personnes, à tous les animaux, à toutes les choses de la même espèce.

Cette définition est reproduite par les élèves jusqu'à ce qu'elle soit sue. Le maître peut la transcrire dans un cahier, qu'il confie à un moniteur ; celui-ci la fait répéter.

Voyez maintenant si les noms Jules, Charles, Médor, Minet,... peuvent être employés de la même manière : les noms Jules et Charles désignent peut-être plusieurs garçons, plusieurs écoliers, mais ils n'appartiennent pas à tous ; de même le nom Médor ne convient pas à tous les chiens ; le nom Minet n'est pas celui de tous les chats ; etc... Les noms Jules, Charles, Médor, Minet, Paris, Seine, sont des *noms propres*.

Définition. — Le nom propre est celui qui ne convient

pas à toutes les personnes, à tous les animaux, à toutes les choses de la même espèce.

Les élèves reproduisent la définition jusqu'à ce qu'elle soit bien sue.

Examinez par quel genre de lettre j'ai commencé les noms Jules, Charles, Médor, etc... ; c'est par une lettre *majuscule.*

Règle. — La première lettre d'un nom propre doit être majuscule.

Nous allons rendre compte des noms suivants :

souris, Azor, ruisseau, Bièvre (ou nom d'un ruisseau local).

Le mot *souris* est un nom, parce qu'il sert à désigner un animal ; il est commun, parce qu'il convient à toutes les souris. — Souris, nom commun.

Le mot *Azor* est un nom, parce qu'il sert à désigner un animal, un chien ; il est propre, parce qu'il ne convient pas à tous les chiens. — Azor, nom propre.

etc........etc........etc.......

Chacun de vous va trouver un nom commun et un nom propre de personne ; il rendra compte de la même manière, il épellera ensuite, et j'écrirai au tableau noir.

Recourir aux questions, s'il est nécessaire, pour faire trouver des noms.

Même exercice pour les noms d'animaux, puis pour les noms de choses.

Le Maitre. — Je vais écrire au tableau noir des noms communs et des noms propres ; vous les transcrirez en mettant à gauche les noms communs et à droite les noms propres :

brochet, Versailles, lionceau, Louise, Jeanne, chaise, hirondelle, Camille, couteau, Seine, Loire, plume, cardinal, serviette, Justin, Médor, Brunon (nom de vache) , Black (nom anglais d'un chien noir), banc, vitre, poulet.

Expliquer avec soin le sens des mots.

DEVOIR EXÉCUTÉ :

Nons communs.	*Noms propres.*
brochet, lionceau, chaise, hirondelle, couteau, plume, cardinal, serviette, banc, vitre, poulet.	Versailles, Louise, Jeanne, Camille, Seine, Loire, Justin, Médor, Brunon, Black,

C. GEORGIN,

Inspecteur de l'Instruction primaire à Paris.

III. — VARIÉTÉS

AUTOUR D'UNE RUCHE

(**Leçon de choses.**)

Ce jeudi-là, l'instituteur avait convié ses élèves les plus grands à utiliser la récréation en venant assister à un entretien sur le peuple remarquable des abeilles, et nous étions réunis au petit rucher qu'il entretient dans le jardin de l'école. Groupés autour d'une ruche vitrée et quelque peu isolée, l'animation des abeilles, leur travail incessant et leur bourdonnement très-vif, nous parlaient à l'âme. Les unes rentraient chargées de pelottes de pollen, attachées avec art à leurs pattes de derrière ; les autres revenaient le ventre gonflé de miel. Quelques-unes étaient cramponnées sur le tablier, à l'entrée de la ruche, occupées à battre des ailes en signe d'allégresse ; quelques autres semblaient garder la porte et palpaient les arrivantes. Cet apport de provisions nous ravissait. Mais comment étaient-elles emmagasinées? Quel ordre présidait aux différents travaux de l'intérieur de la ruche? Quelle était l'organisation d'une colonie de mouches à miel? c'est ce que le maître, nous ayant fait asseoir, nous apprit en faisant passer sous nos yeux les merveilles dont il nous entretint.

« — Vous voyez, dit-il, en ouvrant le volet postérieur de sa ruche vitrée, une habitation d'abeilles qui réunit une famille ou une colonie en pleine activité. A l'époque

où nous sommes — en mai — une colonie d'abeilles, ou ruchée, se compose de trois sortes de mouches : 1° d'une femelle développée, qui est la mère de toute la famille ; 2° de mâles ou faux-bourdons dont le nombre varie et s'élève quelquefois à plus d'un millier par ruchée ; 3° de femelles atrophiées ou *ouvrières* qui composent le gros de la colonie, et qui, avec la mère, forment toute la colonie lorsque la saison de l'essaimage est passé. Ce sont ces ouvrières qui accomplissent tous les travaux intérieurs et extérieurs, et il y en a plus de 20,000 dans la ruche qui est devant vous.

» L'abeille-mère, qu'on a appelée *chef* ou *reine* lorsqu'on ne connaissait ni son sexe ni ses fonctions, est facile à distinguer ; elle est plus forte et d'un tiers plus longue que l'ouvrière : son abdomen surtout est plus développé et se termine plus en pointe ; elle est plus grise et plus roussâtre. Les fonctions de la mère se bornent pour ainsi dire à pondre ; mais la besogne est suffisante si l'on pense que la mère d'une forte colonie qui essaime peut pondre plus de 80,000 œufs par an, tant pour former les essaims que pour renouveler la population de sa ruche. Aussi, au printemps, la mère passe tout son temps à déposer des œufs dans les cellules qui peuvent en recevoir, et par certains jours, elle en pond plus de 3,000 en 24 heures.

» Les mâles ou faux-bourdons sont faciles à reconnaître à leur taille plus forte que celle des ouvrières, à leur couleur plus noire, leurs ailes plus grandes, leur tête ronde (les ouvrières et la mère l'ont triangulaire), leur abdomen plus large et moins pointu, et aussi au bruit plus accentué qu'ils font entendre en volant. Ils n'accomplissent aucuns travaux intérieurs ni extérieurs ; ils ne sortent de la ruche que vers le milieu de la journée, quand le temps est beau, pour prendre leurs ébats et pour féconder les jeunes femelles. Cet acte a lieu hors de la ruche, en l'air. Leur existence est très-limitée, au bout de deux ou trois mois, lorsque

l'époque de l'essaimage est terminé, ils sont impitoyablement mis à mort par les ouvrières, et ils font peu de résistance n'étant pas armés d'aiguillon comme les ouvrières et la mère.

» Les abeilles ouvrières sont ces diligentes travailleuses que vous voyez aller et venir et que vous rencontrez sur les fleurs simples y butinant du miel ou du pollen. Elles sont grisâtres ou noirâtres, selon qu'elles sont jeunes ou vieilles ; leur tête est triangulaire et porte sur les côtés deux gros yeux ovoïdes et fixes, à réseaux, et sur le sommet trois petits yeux lisses appelée ocelles : ces yeux sont taillés en facettes ; plus au milieu du front deux cornes mobiles qu'on appelle antennes et qui sont les organes du toucher. Il faut aussi mentionner les organes de la bouche, parmi lesquels on distingue deux fortes mandibules qui servent à cueillir le pollen et à travailler la cire ; les palpes qui avec les mâchoires allongées, forment une trompe ou langue fléchissable qui sert à recueillir le miel. Leur corselet (poitrine) est globuleux et porte en dessus deux paires d'ailes, ce qui les a fait classer dans les hyménoptères (mouches à quatre ailes), et en dessous trois paires de pattes, dont la plus postérieure se fait remarquer par des *brosses* en dedans et par des corbeilles ou *cueillerons* en dehors. Ces cueillerons servent à recevoir le pollen des fleurs. Leur abdomen ou ventre est ovale et allongé ; il est recouvert de six bandes écailleuses d'inégale largeur, diminuant de diamètre à mesure qu'elles s'éloignent du corselet, et en dessous, il est formé de demi-anneaux qui se recouvrent en partie les uns les autres. Entre ces demi-anneaux se trouvent des sacs membraneux dans lesquels vient s'épancher une graisse qui s'y durcit et que les abeilles extraient sous forme de lamelles très-minces ; c'est la *cire*, avec laquelle elles construisent leurs édifices, dont nous parlerons tout à l'heure. Le ventre renferme l'aiguillon, arme défensive portant à sa base deux ampoules

vénifères dont le contenu occasionne la douleur très-vive qu'on ressent à la suite de la piqûre de cet aiguillon.

» Les ouvrières exécutent tous les travaux intérieurs et extérieurs de la ruche, ai-je dit. Les unes, et c'est le plus grand nombre, vont aux champs récolter la nourriture de la famille, et apportent tous les matériaux nécessaires à l'entretien de la ruche : on peut dire que ce sont les *pourvoyeuses*. D'autres sont chargées de la construction des édifices au moyen de la cire qu'elles secrètent; on donne à celles-ci le nom de *cirières*. D'autres aussi sont chargées de l'éducation du couvain : ce sont les *nourricières*. D'autres, enfin, s'occupent de la garde de l'habitation, de sa propreté, de sa ventilation, etc. Les pourvoyeuses butinent le *miel* et toutes les matières sucrées liquides, le *pollen* et la *propolis*. Le miel qu'elles butinent sur les fleurs est introduit parcelle par parcelle dans leur premier estomac, sorte de jabot fait exprès pour le recueillir ; il est ensuite rapporté à la ruche et dégorgé dans des cellules propres à le recevoir et à le conserver. Quand ces cellules en sont remplies, elles sont bouchées, operculées, au moyen d'un couvercle de cire. — Les abeilles se servent du miel pour leur nourriture et pour celle de leurs petits qu'on appelle *couvain*; elles le transforment aussi en cire. Elles se servent du pollen, qu'autrefois on croyait être la cire brute, pour composer avec du miel et de l'eau une bouillie avec laquelle elles alimentent leur couvain. La propolis, qu'elles récoltent sur les châtons de certains arbres, leur sert à attacher et à consolider leurs édifices et à boucher les fissures des parois de leur ruche.

» Lorsque les cirières veulent produire de la cire, elles consomment une certaine quantité de miel et se tiennent tranquilles et à la chaleur pendant qu'elles digèrent ce miel, c'est-à-dire qu'elles le transforment en cire. Puis, lorsqu'elles veulent construire des édifices qu'on nomme *rayons*, *gâteaux* ou *couteaux*, elles détachent, avec leurs jambes postérieures,

les lamelles ou écailles de cire et les portent à leurs mandibules, les pétrissent et en font une espèce de pâte qu'elles appliquent à l'endroit où elles veulent édifier. D'autres abeilles répètent le même travail jusqu'à ce que la besogne soit achevée. Elles commencent souvent plusieurs rayons à la fois et plusieurs cellules sur chaque rayon; mais ces premières constructions ne sont d'abord qu'ébauchées. Plusieurs motifs concourent à ce qu'il en soit ainsi. D'abord, les ouvrières ne peuvent pas toutes travailler au même rayon; ensuite, le travail ébauché a le temps de prendre de la consistance; enfin, la réunion de rayons groupe la colonie et concentre la chaleur où elle est nécessaire. Il faut une température d'au moins 35° pour que la cire s'élabore et se travaille facilement. — Les rayons sont commencés à la partie supérieure de la ruche et descendent verticalement. Ils sont presque toujours parallèles et à une distance à peu près uniforme; il sont de 22 à 24 millimètres d'épaisseur quand ils sont destinés à servir de berceau à du couvain d'ouvrières, et de 32 à 34 millimètres quand ils sont destinés à servir de berceaux à des faux bourdons, et laissent entre eux un intervalle d'un centimètre environ; mais lorsqu'ils sont remplis de miel leur épaisseur peut être sensiblement augmentée.

» Les rayons sont des sortes de goufres ayant des cellules ou alvéoles des deux côtés; ces cellules sont régulières et à peu près horizontales; elles sont hexagonales (à six pans) et leur fond est une pyramide à trois rhombes. Chacun de ces trois rhombes est commun à deux alvéoles. Les cellules destinées au couvain d'ouvrières ont 11 à 12 millimètres de profondeur sur 5 millimètres 2 dixièmes de diamètre. Les cellules de faux-bourdons ont 16 à 17 millimètres de profondeur sur 6 millimètres 6 dixièmes de diamètre. Les cellules d'ouvrières sont les plus nombreuses; elles composent des rayons entiers; elles se trouvent principalement sur les rayons du centre; quelquefois elles occupent tout

un côté de rayon et sont absentes de l'autre. Les cellules de faux-bourdons se trouvent principalement en bas des rayons de côté et dans la partie postérieure de l'habitation. Les abeilles savent s'y prendre pour raccorder les cellules de faux-bourdons avec celles d'ouvrières sans que rien soit sensiblement dérangé dans la symétrie de leurs constructions.

» Il existe une troisième sorte de cellules qui ne ressemblent aucunement à celles dont je viens de vous parler : ce sont des cellules de femelles développées, de futures mères. Ces cellules ont une direction à peu près verticale et la forme de la cupule d'un gland quand elles ne renferment pas de couvain, puis celle d'un gland quand elles renferment du couvain operculé. Elles sont construites irrégulièrement et contiennent les matériaux de plus de cent cellules d'ouvrières ; mais elles ne sont pas nombreuses. Il est rare d'en rencontrer plus d'une vingtaine dans une ruche ; quelquefois on n'en trouve que cinq ou six, placées sur les côtés des rayons, et quelquefois au milieu, lorsqu'il y existe une solution de continuité assez grande, ou que ces rayons sont contournés.

» Les cellules d'ouvrières et de faux-bourdons ne sont pas tout à fait horizontales ; elles sont inclinées de haut en bas, de dehors en dedans, sous un angle de 4 à 5 degrés. Quelquefois cette inclinaison, dont le but est d'empêcher le miel de tomber, est beaucoup plus grande. Les côtés un peu relevés des alvéoles et leurs rebords grossis le retiennent aussi, si liquide qu'il soit.

» Le nombre de cellules contenues dans une ruche pleine de rayons est considérable. Une ruche jaugeant 27 litres en renferme plus de cinquante mille (52,624) sur une surface de 64 décimètres carrés de gâteaux, répartis de la manière suivante : 48,384 cellules d'ouvrières sur une surface de 56 décimètres carrés ; 4, 240 cellules de faux-bourdons sur une surface de 8 décimètres carrés. Total 52,624.

Ce nombre considérable d'alvéoles peut être bâti en quatre ou cinq jours, tant est grande l'activité des abeilles ; mais elles ne construisent aussi rapidement que lorsqu'elles font partie d'une colonie logée dans une ruche vide, et que la production du miel est abondante. »

Après s'être muni d'un fumigateur et l'avoir fait jouer pour maîtriser les abeilles, le maître ouvrit la ruche, à cadres mobiles, autour de laquelle nous nous trouvions. Il en sortit plusieurs rayons pour nous faire voir de près les trois sortes de cellules dont il nous avait parlé; il nous fit distinguer les magasins au miel de ceux au pollen ; puis il replaça avec précaution les cadres dans la ruche qu'il referma, et nous promit que le jeudi suivant il nous entretiendrait de l'éducation du couvain et de l'essaimage.

A. Hamet,

Secrétaire général de la Société centrale d'apiculture et d'insectologie générale.

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

PROBLÈMES DE CALCUL

Les problèmes que nous proposons comme exercices de calcul pour les élèves, et dont nous commençons la publication, sont coordonnés en séries de questions qui se rapportent à un même objet et donnent dans leur ensemble une instruction utile sur l'alimentation, l'économie, l'agriculture, l'industrie, les finances et le commerce, la statistique et les applications des sciences. C'est ainsi que les calculs se présentent effectivement dans la pratique, que les éléments s'associent et se combinent, que les questions se succèdent et s'enchaînent pour la déduction d'un résultat, en tenant compte de toutes les conditions qui y concourent.

Les éléments, au lieu d'être hypothétiques ou arbitraires, sont puisés dans les faits réels et fournis par des documents positifs. Quoique les chiffres puissent subir des variations suivant le temps et les lieux, ils correspondent cependant à la situation générale et donnent par conséquent une idée juste des quantités et des valeurs. Ils portent donc un enseignement profitable.

Dans la même série, il y a des questions dont la solution comporte divers degrés de difficulté; les maîtres distingueront sans peine celles qui sont à la portée de chaque groupe d'élèves suivant le degré de leur instruction, et pourront, au besoin, subdiviser la question en plusieurs parties pour les débutants, ou tirer des données d'autres exercices. Un point d'interrogation (?), placé à la suite du nº d'une question, prévient qu'elle peut présenter quelque embarras par les combinaisons à faire ou par l'ordre de connaissances que la solution exige.

Pour éviter les longueurs superflues, la solution expliquée qui accompagne chaque question est nécessairement sommaire. On pourra demander aux élèves quelques développements de plus, et même, au besoin, le détail des calculs; mais il est bon que toujours les indications et les explications accompagnent les nombres et les opérations

dans un tableau qui présente en regard les combinaisons numériques et la raison de ces combinaisons, afin que les exercices scolaires préparent les élèves aux travaux pratiques, tels que la rédaction d'un devis, la reddition d'un compte.

Nous employons habituellement dans la solution des questions le rapport, sous forme de fraction, pour indiquer la relation des quantités ; c'est le mode le plus naturel et le plus avantageux par les simplifications qu'il admet. Maîtres et élèves se familiariseront bien vite avec ce procédé que nous leur recommandons de préférence à tout autre, à cause de la commodité que présente son emploi.

ALIMENTATION

Blé, Farine, Pain.

1. — **Mouture**. — 100 kg. de blé donnent, par la mouture ordinaire, 2 kg. de déchet et 25 kg. d'issues, le surplus en farine. L'hectolitre de blé pèse en moyenne 76 kg. 50.

Quelle est la quantité de farine et celle d'issues que donne l'hectolitre de blé? Combien faut-il de blé, en poids et en volume, pour fournir un sac de farine de 157 kg. ?

Solution. — Poids de l'hectolitre de blé.		76 kg.	500
quantité d'issues	25/100 ou 1/4	19	125
déchet	2/100	1	530
farine, le complément. .	73/100	55	845

Pour obtenir 157 kg. de farine il faut en blé les 157 000/55 845 de 76 kg. 50, soit, en poids 215 kg. 068, en volume 215 kg. 068 : 76.50 = 2 hl. 81.

2. — **Pétrissage**. — 100 kg. de farine absorbent au pétrissage 66 kg. d'eau dont la moitié s'évapore par la cuisson du pain.

Quelle est la quantité de pâte et de pain qu'on obtient avec un sac de farine de 157 kg.? avec un hectolitre de blé de 76 kg. 50?

Solution. — Poids du sac de farine . . .	157 kg.	. . . .	157 kg.	
eau entrant dans la pâte, 66/100.	103	62		
restant dans le pain après cuisson 1/2 de 103.62		. . .	51	81
quantité de pâte	260 kg.	62 de pain,	208 kg.	81
L'hectolitre de blé donne en farine.	55 kg.	845. . . .	55 kg.	845
quantité d'eau pour la pâte, 66/100.	36	857.		
restant dans le pain, moitié			18	428
poids de la pâte.	92 kg.	702, du pain	74	273

3. — Une famille étant composée de 7 personnes qui consomment

chacune en moyenne 785 grammes de pain par jour, combien doit elle se procurer, pour sa consommation annuelle, de farine, en poids, ou de blé, en volume?

Solution. — Les 7 personnes consomment par jour 785 gr. × 7 = 5 kg. 495
par an, ou 365 jours, 5 kg 495 × 365 . . . . 2005 675
l'hectolitre de blé de 76 kg. 50 donnant en farine (1re question) 55 kg. 845, en pain (2e question) 74 kg. 273, il faut à la famille pour sa consommation annuelle de 2005 kg. 675.
en farine, les 2 005 675/74 273 de 55 kg. 845 = 1508 kg. 043,
en blé. . . . 2.005 675 74.273 = 27 hl.

* 4(?) — **Prix relatif du blé et du pain.** — Les issues couvrant les frais de mouture et les frais de boulangerie étant estimés à 5 centimes par kilogramme de pain, quel doit être le prix de la farine et celui du pain lorsque l'hectolitre de blé de 76 kg. 50 se vend 22 fr. 50 c.? celui de la farine et de l'hectolitre de blé pour que le prix du pain soit de 30 centimes?

Solution. — L'hectolitre de blé donnant (2e question) 55 kg. 845 de pain.
le prix du kilogramme de farine doit être 22 fr. 50 c. : 55.845 = 40 c.
157 kg. de farine donnant 208 kg. 81 de pain, 100 kg. de farine donnent en pain les 100/157 de 208 kg. 81 = 133 kg.
le prix du pain doit être les 100/133 de 40 c. . . . . = 30 c.
augmenté de 5 c. pour frais. 35 c.
Le prix du pain étant fixé à . . . . 30 c.
si on déduit les frais fixes de boulangerie. . . . . 5 c.
il reste pour prix de la farine qui entre dans 1 kg. de pain . . 25 c.
le prix du kilogramme de farine sera les 133/100 de 25 c . . . . 33 c. 25
celui de l'hectolitre de blé 33 c. 25 × 55.845 = 18 fr. 57 c.

5.— **Blutage.**— Combien l'hectolitre de blé, du poids de 76 kg. 50 fournit-il de farine suivant qu'on blute à 20 %, 25 %, 33 % d'issues et de déchet? Combien fournit-il de pain dans ces trois conditions, le poids du pain surpassant de 1/3 celui de la farine employée? Combien faut-il de blé pour la préparation de 100 kg. de pain dans chacune de ces conditions?

Solution. — 1° Quantité de farine fournie par hectolitre de blé de 76 kg. 50 :

en farine blutée à 20 % d'issues,	les 80/100	de 76 kg. 50	= 61	kg.	200
à 25 %	id. 75/100	id.	= 57		375
à 33 %	id. 67/100	id.	= 51		255

2° Quantité du pain :

1re condition	les 4/3 de 61 kg. 200.	= 81	kg.	60
2e —	4/3 de 57 375.	= 76		50
3e —	4/3 de 51 255.	= 68		34

---

* Le point d'interrogation placé à droite du numéro d'une question avertit qu'on doit prendre garde à quelque difficulté ou embarras pour la solution.

3° Quantité de blé nécessaire pour 100 kg. de pain :

1re condition	$\frac{76 \text{ kg. } 50 \times 100}{81.60}$ =	93 kg. 80. .	$\frac{1 \text{ hl. } \times 100}{81.60}$ =	1 hl. 225
2e —	$\frac{76 \text{ kg. } 50 \times 100}{76.50}$ =	100 , » . .	$\frac{1 \text{ hl. } \times 100}{76.50}$ =	1 . 307
3e —	$\frac{76 \text{ kg. } 50 \times 100}{68.34}$ =	111 . 94. .	$\frac{1 \text{ hl. } \times 100}{68.34}$ =	1 . 650

6. — Le prix de l'hectolitre de blé du poids de 76 kg. 50 étant de 22 fr. 50 c. à combien revient le kilogramme de pain aux conditions de blutage de la question précédente si les frais de mouture sont couverts par les issues et si les frais de boulangerie sont réglés à 5 centimes par kilogramme de pain?

Solution. — Au blutage de 25 %, on a par hectolitre de blé pesant 76 kg. 50 : en farine 57 kg. 375, en pain 76 kg. 50. Le prix du kilogramme est 22 fr. 50 c. : 76 50 = 29 c. 4, plus 5 centimes de manutention, total 34 c. 4.

Si le blutage n'est qu'à 20 % d'issues, on a en farine 61 kg. 20, en pain 81 kg. 60. Le prix du pain est 22 fr. 50 c. : 81.60 = 27 c. 5, plus 5 centimes, total 32 c. 5.

Si le blutage est à 33 %, on a en farine 51 kg. 255, en pain 68 kg. 34. Le prix du pain est 22 fr. 50 c. : 68 34 = 32 c. 9, plus 5 centimes, total 37 c. 9.

7(?) **Prix relatif de deux qualités de pain.**— Dans une ville le prix du pain de 2e qualité est fixé à 6 centimes au-dessous de celui de 1re. Si le pain de 1re qualité est préparé avec une farine blutée à 30 % d'issues, et si l'hectolitre de blé, pesant 75 kg., coûte 23 fr. 40 c. ; s'il est accordé 5 centimes par kilogramme de pain pour frais de boulangerie, à quel degré doit être blutée la farine employée pour le pain de 2e qualité?

Solution. — Quantité de farine blutée à 30 %, les 70/100 de 75 kg. . 52 kg. 50
quantité de pain 1re qualité les 4/3 de 52 kg. 50 70
valeur de l'hectolitre de blé . . . . 23 fr. 40 c.
frais de préparation de 70 kilogrammes de pain à 5 centimes 3 50

Total. . . . . . 26 fr. 90 c.

Prix du kilogramme de pain de 1re qualité, 26 fr. 90 c. : 70 . . . . 38 c. 4
prix du pain de 2e qualité à 6 centimes de moins 32 4
à déduire les frais de boulangerie 5

reste pour la valeur de la farine. . . . . 27 c. 4

Nombre de kilogrammes de pain à obtenir, 23 fr. 40 c. : 27 c. 4 = 85 kg. 40
quantité de farine nécessaire, les 3/4 de 85 kg. 40 . . . . = 64 05
75 kg. de blé donnant 64 kg. 05 de farine, le blutage est à 100/75 de 64 kg. 05 = 85 % de farine, ou 15 % d'issues.

8. — **Blé dur d'Afrique**. — Tandis que le blé tendre pèse en moyenne 76 kg. 50 par hectolitre, que 100 kg. de blé donnent 78 kg. de farine panifiable, 100 kg. de farine, 133 kg. de pain ; l'hectolitre de blé dur d'Afrique pèse 79 kg., 100 kg. de ce blé donnent 85 kg. de farine, et 100 kg. de farine donnent 140 kg. de pain.

Quelle est la quantité de pain que le blé d'Afrique fournit de plus que le blé tendre par hectolitre? Quel devrait être le prix de ce blé quand l'hectolitre de blé tendre se vend 22 fr. 50 c.?

Solution. — L'hectolitre de blé tendre fournit 133/100 de 78/100 de 76 kg. 50. . . . . = 79 kg. 36 de pain.
Le blé dur d'Afrique, 140/100 de 85/100 de 79 kg. . . . 94 » 01 »
L'excédant de pain fourni par hectolitre de blé dur est. 14 kg. 65 de pain.

Le prix de ce blé devrait être les 9401/7936 de 22 fr. 50 c., ou 26 fr. 65 c.

9. — **Prix des diverses qualités de blé.** — La vente du blé à Paris est réglée à raison de 120 kg. l'hectolitre et demi. Les prix de cette quantité étant : pour le choix à 33 fr. 25 c., la première qualité à 32 fr. 50 c., la deuxième à 31 fr., la troisième à 29 fr., quel est le prix des 100 kg.? Quel est le poids et le prix de l'hectolitre? La hausse d'un marché au suivant étant de 75 centimes par hectolitre de première qualité, quel sera pour les autres qualités le prix des quantités ci-dessus?

Solution. — 1° Prix des 100 kg. de blé :

Choix, les 100/120 ou 10/12, ou	5/6 de 33 fr. 25 c.	= 27 fr.	70 c.
1re qualité	5/6 de 32 50	= 27	08
2me —	5/6 de 31 »	= 25	91
3me —	5/6 de 29 »	= 24	18

2° Poids de l'hectolitre les 2/3 de 120 kg. = 80 kg.

Prix : Choix, les 80/120, ou	2/3 de 33 fr. 25 c.	= 22 fr.	16 c.
1re qualité.	2/3 de 32 50	= 21	66
2me —	2/3 de 31 »	= 20	66
3me —	2/3 de 29 »	= 19	33

3° Prix résultant de la hausse de 75 centimes, sur la 1re qualité :

1re qualité,	32 fr. 50 c. + 0 fr. 75 c.	33 fr.	25 c.
Choix,	les 3325/3250 de 33 fr. 25 c.	34	01
2me —	les 3100/3250 de 33 fr. 25 c.	31	71
3me —	les 2900/3250 de 33 fr. 25 c.	29	67

10. — **Prix des farines.** — Les farines se vendent à Paris par sacs de 157 kg. net et sont classées en cinq qualités dont les prix ont été à un marché : choix, 57 fr. 50 c.; 1re marque, 56 fr. 25 c.; 2me, 55 francs; 3me, 53 francs; farine bise, 38 fr. 50 c. Quel a été le prix des 100 kg. de chaque espèce? Le prix du sac de 1re marque s'élevant à 58 francs, quel sera comparativement le prix du sac et des 100 kg. des autres qualités?

Solution. — 1° Prix des 100 kg. :

Choix.	100/157 de 57 fr. 50 c.	= 36 fr.	62 c.
1re marque	100/157 de 56 25	= 35	82
2me —	100/157 de 55 »	= 35	03
3me —	100/157 de 53 »	= 33	75
Farine bise	100/157 de 38 50	= 24	52

2° Prix du sac de 157 kg. après la hausse :

1re marque		58 fr.	»
Choix	5750/5625 de 58 fr.	59	28
2me marque	5500/5625 de 58	56	75
3me —	5300/5625 de 58	54	64
Farine bise	3850/5625 de 58	39	70

3° Prix des 100 kg. :

Choix	100/157 de 59 fr. 28 c.	37 fr. 75 c.
1re marque	100/157 de 58 »	36 fr. 94
2me —	100/157 de 56 75 c.	36 fr. 16
3me —	100/157 de 54 64 c.	34 fr. 80
Farine bise	100/157 de 39 70 c.	25 fr. 28

11. — **Le grain de blé**. — La partie corticale du blé forme à peine 1/20 du poids du grain. Par la mouture ordinaire on a 20 0/0 de son, ou issues, en outre de 2 0/0 de déchet. Quelle est la quantité de substance nutritive qu'on perd ainsi par les issues et qu'on pourrait économiser comparativement à celle qu'on utilise? Quelle serait la quantité de pain qu'on obtiendrait de plus de 370 000 hl. de blé du poids de 76 kg. 50 qui se consomment par jour en France? A combien de jours de consommation cette économie correspondrait-elle par an?

Solution. — Par la mouture ordinaire on perd, sur 100 kg. de blé, 20 kg. d'issues et 2 de déchet, ensemble 22 kg.; on n'utilise que 78 kg.

Le son étant 1/20 ou 5 0/0 et le déchet 2 0/0, ensemble 7 0/0, la quantité utilisable est 100 — 7, ou 93 kg, soit en sus pour 100 kg. de blé 93 — 78 = 15 kg. de farine.

Les 370,000 hl. de blé à 76 kg. 50 pèsent 28 305 000 kg. et donnent :

En farine les 78/100 de 28,305,000, ou 22 077 900 kg.

En pain les 4/3 de la farine, ou 29 437 200 kg.

Quantité qu'on obtiendrait en plus par une mouture qui n'écarterait que le son 15/78 de 29,427,200 kg. = 5 661 000 kg.

nombre de jours auxquels correspondrait cette économie

$$\frac{5661000 \times 365}{29437200} = 70 \text{ jours } 19.$$

ou les 15/78 de 365 jours = 70 j. 19.

12. (?)—**Procédé de mouture**. — Tandis que la mouture ordinaire ne donne en farine propre à la préparation du pain blanc que 70 0/0, un procédé proposé par M. Mège-Mouriez donne 80 0/0 de belle farine. Quelle est la quantité de farine et de pain blanc qu'on obtient de plus par ce procédé pour 1 hl. de blé du poids de 76 kg. 50? Combien faut-il de blé pour produire 100 kg. de pain par chacun des deux procédés de mouture? Quelle est l'économie comparative de blé?

Solution. — Les 76 kg. 50 de blé à 70 0/0 donnent en

farine	53 kg. 55
à 80 0/0, ils donnent les 8/10 de 76 kg. 50	61 20
Excédant de farine par hectolitre de blé	7 kg. 65
quantité de pain fournie par cet excédant les 4/3 de 7 kg. 65	10 kg. 20

Les 53 kg. 55 de farine ordinaire donnent en pain
les 4/3 de 53.55 = 71 kg. 40
Les 61 kg. 20 provenant du nouveau procédé donnent
les 4/3 de 61.20 = 81 60

Pour produire 100 kg. de pain, il faut :
par le procédé ordinaire de mouture,
les 1000/714 de 76 kg. 50 = 107 kg. 14
par le procédé Mège-Mouriez, les 1000/816 de 76 50 = 93 75

Économie de blé pour 100 kg. de pain . . . . 13 kg. 39

Soit 1339/10714, à peu près 1/8 de la quantité employée.

13. — Chaque habitant consommant en moyenne en France 3 hl. 60 de blé par an, et, sur une population de 36 000 000 d'hab., les 4/10 de la population ne consommant que du pain blanc, quelle serait l'économie annuelle de blé qui résulterait pour cette consommation de l'adoption du système Mège-Mouriez? A combien de jours par an cette économie correspondrait-elle pour la totalité des habitants?

Solution. — Les 4/10 de 36,000,000 d'habitants sont. 14 400 000 hab.
quantité de blé pour les 14,400,000 hab. à 3 hl. 60. . . = 51 840 000 hl.
Economie réalisable. . . . . 1/8 de cette quantité = 6 480 000 hl.
Les 36 000 000 d'hab. à 3 hl. 60, consomment par an 129 600 000 hl.;
par jour, 129 600 000 : 365 = 355 068 hl.

Le nombre de jours pour lesquels l'économie pourrait suffire serait
6 480 000 : 355 068 = 18 j. 25.

C'est 1/8 de 4/10, ou 1/20 de 365 j. = 18 j. 25.

14. (?) — **Procédé de panification**. — En remplaçant l'eau pure employée au pétrissage par du jus de gluten résultant de l'ébullition et de l'expression du son, Mme ve Durut, de Passy, a obtenu du sac de farine de 157 kg., qui donne ordinairement 208 kg. de pain, un produit de 260 kg. de pain.

Quelle est en pain l'économie que ce procédé procure par hectolitre de 76 kg. 50, dont la farine est blutée à 70 %? Comparer cette économie à celle qui résulte du procédé Mège-Mouriez et exprimer en jours l'économie qui en résulterait pour l'alimentation.

Solution. — L'hectolitre de blé, de 76 kg. 50, donne en farine blutée à 70 % les 7/10 de 76 kg. 50 ou 53 kg. 55, qui donnent en pain :
par le procédé ordinaire, les 4/3 de 53 kg. 55 ou . . . . 71 kg. 40
par l'emploi du jus de gluten, les 260/208 de 71 kg. 40. . . . . 89 25

L'accroissement de produit par hectolitre de blé est de 52/208
de 71.40. . . . . 17 kg. 85
L'économie résultant du procédé Mège-Mouriez (12e q.) étant. . 10 20

l'excédant d'économie en faveur du procédé ve Durut est . . . 7 kg. 65
L'économie de 17 kg. 85 de pain sur 71.40 que donne par hectolitre le procédé ordinaire correspondrait dans l'alimentation d'une année aux 1785/7140 de 365 jours, ou 91 jours 22.

15. — **Pertes à éviter**. — Si les économies précédentes ne peuvent

être réalisées que par l'industrie, il en est une à laquelle chacun peut contribuer et elle est assez importante.

On estime que, sur 3/4 de kg. de pain que chaque personne consomme en moyenne par jour, elle émiette et laisse perdre 3 gr. 50. La population de la France étant de 36 000 000 hab., celle des écoles primaires de 4 336 368 élèves; l'hectolitre de blé, du poids moyen de 76 kg. 50, donnant 70 % de farine, et la quantité de pain obtenu étant 1/3 en sus de celle de la farine employée, déterminer : 1° l'économie totale de pain, de farine et de blé, qu'on pourrait faire en France par année, ainsi que le nombre d'hectares que cette économie permettrait d'ensemencer en moins, chaque hectare produisant 16 hl. 50 de blé; 2° pendant combien de jours l'économie que feraient les élèves des écoles pourrait suffire à l'alimentation d'un bourg de 3 000 hab., à combien de personnes la même économie fournirait le pain nécessaire pendant un an.

Solution. 1° Economie pour la population de la France, par habitant; par jour 3 gr. 5, par an ou 365 jours. . . . . 1 kg. 2775
pour 36 000 000 hab. par an . . . . 44 790 000 kg. de pain
en farine les 3/4. . . . . 33 592 500
en blé, poids, les 100/70 ou 10/7 . . . . 47 989 285 kg.
blé en hl. 47 989 285 kg. : 76.50 . . . . = 627 311 hl.
nombre d'hectares à ensemencer en moins 10/165 . 38 018 ha.

2° Economie pour les élèves des écoles :
4 336 368 élèves à 1 kg. 2775 peuvent économiser par an 5 539 710 kg. de pain.
Les 3000 hab. du bourg à 3/4 de kg., consomment par jour 2250 kg.

Le nombre de jours pendant lesquels 5 539 710 kg. peuvent suffire est 5 539 710 : 2250 = 2462 jours = 6 ans 9 mois et 2 jours.

La consommation d'une personne par an étant les 3/4 de 365 kg. ou 273 kg. 75, le nombre de personnes que cette économie alimenterait pendant un an est de 5 539 710 kg. : 273.75 = 20 236 personnes.

16 (?). — **Composition du pain**. — Des analyses du pain de Paris faites par M. Barral ont donné les proportions suivantes des matières.

Un pain de 2 kg. a 22 % de croûte, 78 % de mie; la croûte renferme 17.4 % d'eau, la mie 42.6 %. Quelle est la quantité relative et la quantité absolue d'eau et de matière sèche que renferme ce pain?

Solution. — Les 22/100 de croûte à 17.4 d'eau renferment. . 3.828 d'eau
les 78/100 de mie à 42.6 en renferment 33.228

la proportion générale pour le pain est 37,056
Les 2 kg. de pain renferment 2/100 de 37 kg. 056 . . . . . 741 gr. 12 d'eau
et en matière sèche 2000 gr. — 741.12. . . . . 1258 88

(*La suite au prochain numéro.*)

PIN,

Ancien directeur d'École normale primaire.

DICTÉES EXPLIQUÉES

(*Suite.*)

Cours moyen

(Voir le texte de la dictée dans le précédent n°)

1. — Qu'est-ce que Louis XIV? — Louis XIV, fils de Louis XIII et d'Anne d'Autriche, régna sur la France (1643 à 1715). Son règne est le plus long de tous ceux que nous offre l'histoire de France; il dura 72 ans. Son siècle est le troisième grand *siècle littéraire*.

2. — En combien de périodes divise-t-on son règne? — En trois périodes : 1° la *jeunesse* du roi, époque de troubles intérieurs, s'étend jusqu'à la mort de Mazarin (1643 à 1661); — 2° l'*âge mûr* de Louis XIV, qui voit briller toutes les gloires de la France, l'élève au premier rang parmi les nations, mais arme contre le grand roi toutes les puissances de l'Europe (1661-1678); — 3° la *vieillesse* de Louis XIV marquée par des revers et des malheurs domestiques, dans laquelle, cependant, la France demeure intacte et donne un souverain à l'Espagne (1698-1715).

3. — Donnez les cas d'emploi du trait d'union.

4. — Désignez la nature de tous les verbes de la dictée.

5. — Que peuvent être *le*, *la*, *les?* — Articles ou pronoms personnels.

6. — Quelle remarque ferez-vous sur *le*, *la*, *les* pronoms? — Ils ont toujours compléments directs du verbe.

7. — Quelle différence ferez-vous en analysant *haut* dans « *de hauts talons* » et dans « *il élevait haut* »?

8. — Désignez les sujets et les compléments des verbes.

9. — Faites écrire au tableau tous les substantifs de la dictée, et faites mettre en regard les adjectifs qualificatifs qui en sont dérivés.

10 — Qu'est-ce qu'un homonyme? — C'est un mot qui se prononce de même qu'un autre mot et qui s'écrit différemment.

11. — Citez dans cette dictée les mots qui ont des homonymes et donnez-en la définition.

12. — Quelle différence y a-t-il entre les homonymes et les synonymes

— Les mots synonymes sont ceux qui ont à peu près la même signification : *beau*, *joli; charge*, *fardeau*, *faix*. — *N.-B.* Il est bon de faire chercher quelques synonymes aux élèves et de leur en faire déterminer la juste signification.

13. — Comment désigne-t on les homonymes qui ont la même orthographe? ex. : *bière*, boisson ; *bière*, cercueil. — Homographes.

14. — Connaissez-vous quelques mots français dans lesquels on retrouve la terminaison *onyme ?* — Oui : les paronymes, mots qui ont du rapport entre eux par leur forme: *abstraire* et *distraire;* — et les antonymes mots qui ont un sens opposé, comme *beauté* et *laideur*. (Les antonymes sont le contraire des synonymes.)

15. — Quelle remarque ferez-vous sur le pronom relatif *qui?* — Il est toujours sujet du verbe placé après.

16. — Et sur *que*, pronom relatif ? — Il est toujours complément direct.

17. — Qu'est encore le mot *que ?* — Pronom, adverbe ou conjonction. *Pronom*, quand on peut le remplacer par *lequel*, *laquelle* ou par *quelle chose :* Un bienfait *que* l'on reproche a perdu son mérite. *Que* dites-vous? — Il est *adverbe* quand il siguifie *combien : Que* Dieu est bon ! — Il est *conjonction* quand on ne peut le remplacer ni par *lequel*, ni par *quelle chose*, ni par *combien :* Sachez *que* la paresse est la mère de tous les vices.

18. — Que peut être le mot *ou*, avec ou sans accent? — *Ou*, conjonction, ne prend jamais d'accent grave, et peut se remplacer par *ou bien.* (Faites donner des exemples.) — *Où*, adverbe, prend toujours un accent grave et marque le lieu et le temps : *Où* (lieu) allez-vous? Le jour *où* (temps(nous mourrons.

19. — Quelle remarque ferez-vous sur *châtain?* Cet adjectif qualificatif conserve la forme masculine, même quand il se rapporte à un nom féminin. On doit donc dire une chevelure châtain. Cependant, dans un de ses plus jolis sonnets, M. Joséphin Soulary a dit :

> Sous mon toit un doux lit : hamac, natte ou berceau
> Retiendrait une enfant : blonde, brune ou châtaine.

C'est une licence poétique.

20. — Appelez tour à tour les élèves au tableau, et faites-leur écrire à chacun cinq adjectifs qualificatifs pris dans la dictée; puis en regard, faites-leur écrire les substantifs qui les ont formés.

21. — Exigez pendant toute la leçon, que la classe entière prenne les questions posées et leurs réponses, et faites-les mettre au net à la suite de la dictée, corrigée et expliquée à voix haute.

Cours élémentaire.

Dictée.

Lettre d'un père a sa fille.

Turin (Italie), le 3 juin 1797.

J'ai été très content, ma bonne petite Adèle, de l'extrait du journal *le Rédacteur*, que tu m'as envoyé. Il est très-bien choisi, et contient des vérités intéressantes. Quand on cite les journaux, il faut citer le jour et l'an, et même le numéro, si l'on peut, pour le retrouver à volonté; par exemple : *Rédacteur* du samedi 27 mai 1797, nᵉ 185. Quand il s'agit de livres, on cite le tome, le chapitre, et quelquefois la page. Voilà, mon enfant, une petite leçon que je te donne en passant; car, en te louant sur ce que tu fais de bien, je tâche toujours de te conduire à faire encore mieux, rien ne me faisant plus de plaisir que d'avoir de nouvelles raisons de t'aimer.

J'ai été aussi très-content du verbe *chérir* que tu m'as envoyé. Je veux te donner un petit échantillon de conjugaison, mais je m'en tiendrai à l'indicatif, c'est bien assez pour une fois.

Je te *chéris*, ma chère Adèle, tu me *chéris* aussi, et *maman* te *chérit*; *nous* vous *chérissons* également, Adolphe et toi, parce que vous êtes tous les deux nos enfants, et que *vous* nous *chérissez* aussi également l'un et l'autre; mais c'est précisément parce que vos *parents* vous *chérissent* tant, qu'il faut tâcher de le mériter tous les jours davantage. *Je* te *chérissais* mon enfant, lorsque *tu* ne me *chérissais* point encore; et ta *mère* te *chérissait* peut-être encore plus, parce que tu lui as coûté davantage. *Nous* vous *chérissions* tous les deux lorsque *vous* ne *chérissiez* encore que le lait de votre nourrice, et que ceux *qui* vous *chérissaient* n'avaient point encore le plaisir du retour. Si *je* t'*ai chérie* depuis le berceau, et si *tu* m'*as chéri* depuis que tu as pu dire : *Mon papa* m'*a* toujours *chérie*, si *nous* vous *avons chéris* également, et si *vous* nous *avez chéris* de même, je crois fermement que ceux *qui* ont tant *chéri* ne changeront point de cœur. *Je* te *chérirai* et *tu* me *chériras* toujours, et il ne sera jamais aisé de deviner *lequel* de deux *chérira* le plus l'autre. *Nous* ne *chérirons* cependant nos enfants, ni moi ni votre maman, que dans le cas où *vous chérirez* vos devoirs. Mais je ne veux point avoir de soucis sur ce point, et je me tiens pour sûr que *votre papa* et *votre maman* vous *chériront* toujours.

Marque-moi, ma chère enfant, si tu es contente de cette conjugaison, et si tous les temps y sont (pour l'Indicatif).

Adieu, mon cœur,

JOSEPH DE MAISTRE.

1. — Qu'est-ce que l'Indicatif?
2. — Qu'est-ce qu'un mode?
3. — Que renferment les modes? — Des *temps*.
4. — Qu'est-ce qu'un temps?
5. — Combien y a-t-il de sortes de temps? Définissez-les.
6. — Tous les temps de l'Indicatif sont-ils dans cette dictée?
7. — Dites les temps qui manquent.
8. — Quels sont les temps primitifs des verbes?
9. — Mettez en colonne les verbes de la dictée, et faites un tableau de leurs temps primitifs.
10. — Comment dit-on au futur, au conditionnel,... du verbe *être?* [On peut faire conjugner oralement aux enfants tous les temps des verbes en variant ce temps pour chaque verbe conjugué, lorsque ce verbe n'offre pas de difficulté.]
11. — Comment appelle-t-on la partie qui ne change pas dans un verbe? — Radical, partie essentielle, racine du verbe.
12. — Et celle qui varie suivant le mode et le temps? — Terminaison.
13. — Comment peut-on désigner, en général, les verbes qui n'ont pas un radical unique? — Sous le nom de verbes irréguliers.
14. — Qu'est-ce qu'un temps simple?
15. — Qu'est-ce qu'un temps composé?
16. — Comment appelle-t-on les verbes qui servent à conjuguer les temps composés? — Auxiliaires : *avoir* et *être*.
17. — Que faut-il considérer pour accorder le verbe? — Le sujet ou le complément. Le sujet est l'objet du jugement; le complément complète la signification du verbe.
18. — Quelle question faites-vous pour trouver le sujet?
19. — Quand est-ce que le verbe s'accorde avec son sujet? — A un temps simple ou, dans les temps composés, quand il est conjugué avec être.
20. — Donnez des exemples. — [Faites successivement nommer différents verbes et faites-les employer chacun à un temps différent.]
21. — Est-ce qu'il n'y a pas d'exceptions à cette règle? — Oui, pour les verbes pronominaux, parce que le verbe *ètre* y remplace par euphonie le verbe *avoir*.
22. — Comment accordez-vous donc le participe passé conjugué avec *avoir*. — Avec son complément direct placé avant. Il est toujours invariable quand le complément direct est placé après.

23. — Soulignez les sujets dans la dictée.

24. — Maintenant, soulignez les compléments.

25. — Quand le sujet est un substantif singulier, à quelle personne est le verbe?

26. — Et si le sujet est formé soit d'un substantif pluriel, soit de plusieurs substantifs singuliers?

Il y a des exceptions à cette dernière règle ; nous les verrons dans la syntaxe.

27. — Que peuvent être les pronoms personnels? — Sujets ou compléments.

28. — Quels sont ceux qui sont toujours sujets? — Je, tu, il, elle, ils, elles.

29. — Et ceux qui sont toujours compléments? — Me, moi, te, toi, le, la, les, leur, se, soi, en, y.

30. — Y en a-t-il qui soient tantôt sujets, tantôt compléments? — Nous, vous, eux, lui.

31. — Combien y a-t-il d'espèces de compléments? — Définissez-les.

32. — Quels sont les pronoms personnels qui sont toujours compléments directs? — Le, la, les.

33. — Ceux qui sont toujours compléments indirects? — Lui, leur, en, y. — Les autres sont tantôt compléments directs, tantôt compléments indirects.

L.-R. LAMOTTE

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE ET DE GRAMMAIRE.

1. — Cours supérieur.

ENFANT GATÉ.

1. — L'enfant gâté est une variété distincte dans le genre écolier. On dirait qu'il est en cire. Il aime à se voir propret et bien attifé; comme le cygne, il se plaît aux petits soins de sa toilette : ce n'est pas un garçon, c'est une fille. Sa voix est douce, un peu traînante, ses mouvements gracieux, son bavardage intarissable. Il fuit les besognes pénibles et s'en préserve par la résistance passive. Pour lui, se mouvoir est une fatigue. A quoi s'occupe-t-il ? C'est un mystère. Apprend-il ses leçons? Fait-il ses devoirs? C'est un problème. Ne rien faire est sa religion ; il ne pense qu'à s'éviter toute peine et tout ennui.

2. — Échapper au travail est le but de toutes ses actions; tromper la surveillance, celui de toutes ses imaginations. Aussi ne songe-t-il qu'au moyen de mettre en défaut l'œil des maîtres; il ne fait pas un mouvement qui ne soit une ruse ou la dissimulation d'une autre ruse. C'est pour lui qu'ont été inventés les coins obscurs à l'étude et en classe, les barricades de livres sur le pupitre, l'art de causer sans remuer les lèvres, et tous les engins du braconnage sur les terres de la discipline et du travail. Il médite le jour sur les moyens de s'attarder au lit le matin, et la nuit il en rêve; il passe sa vie à perdre son temps. Et les heures dérobées à l'étude, que croyez-vous qu'il en fasse? Rien. Que deviendra cette espèce? Rien, si ce n'est la désolation de la famille qui le gâte. Cette espèce est incommode aux autres et à soi-même.

Ed. Douay.

Mots à expliquer. — *Propret*, propre jusqu'à la recherche. — *Attifé*, paré. — *Intarissable*, qui ne peut être tari, épuisé. — *Résistance passive*, qui n'agit pas, qui n'oppose qu'une force d'inertie. — *Imaginations*, inventions. — *Mettre en défaut*, déjouer, tromper, rendre inutile. — *Dissimulation*, action de cacher ses desseins. — *Barricade* (dont la racine est barrique), retranchement qu'on fait avec des barriques remplies de terre, ou avec des pavés, etc.; toute espèce d'obstacle. — *Engin*, instrument, toute sorte de piéges. — *Braconnage*, déprédations commises par les braconniers. — *Les engins du braconnage sur les terres de la discipltne et du travail*, expressions figurées pour exprimer les moyens inventés pour se soustraire à la discipline et au travail.

2. — Cours moyen.

1. Légende arabe.

Lorsque Noé, disent les Arabes, eut planté la vigne, Satan vint l'arroser avec le sang d'un paon. Dès qu'elle poussa des feuilles, il l'arrosa du sang d'un singe; lorsque les grappes parurent, il l'arrosa du sang d'un lion; et quand le raisin fut mûr, il l'arrosa du sang d'un pourceau. — Or, la vigne, ajoutent-ils, abreuvée du sang de ces quatre animaux, en a pris les différents caractères. Ainsi, aux premiers verres de vin, le buveur devient plus confiant en lui-même, il est vantard et orgueilleux : c'est le sang du paon qui produit ses effets. Les fumées de la perfide liqueur commencent-elles à lui monter à la tête, il est gai, il saute et gambade comme un singe.

L'ivresse le saisit-elle, c'est un lion furieux. Est-elle à son comble, semblable au pourceau, il tombe, se vautre à terre, s'étend et s'endort.

1. — **Mots à expliquer :** Légende, Noé, grappe, pourceau, abreuvé, vantard, perfide, gambader, être à son comble, se vautrer.

2. — Formez un substantif avec : *arroser*, *confier*, *vanter*, *produire*, *sauter*.

3. — Quel est le féminin de : *lion*, *paon*, *singe ?*

4. — Conjuguez : *s'enorgueillir*.

2. Les mauvais coeurs.

Ceux qui se moquent de leurs camarades, parce qu'ils sont affligés de quelques difformités, sont des enfants mal élevés ; ils prouvent par là qu'ils ont de mauvais cœurs, puisqu'ils trouvent du plaisir à faire de la peine aux autres. On ne doit se moquer de personne, ni reprocher à autrui des infirmités. La taille, la force, la beautè, ne constituent aucun mérite personnel. Nous ne devons ni en tirer vanité, ni tourner en ridicule ceux à qui la nature a refusé ces dons, qu'elle accorde gratuitement. Et puis ces corps si chétifs ne peuvent-ils pas renfermer une grande âme ? Le plus sage d'entre les sages de la Grèce était si contrefait, qu'on avait de la peine à reconnaître en lui une forme humaine.

3. — Cours élémentaire.

L'ange gardien.

Le bon Dieu donne à chacun de nous un ange. C'est l'ange gardien. Il veille sur nous le jour et la nuit pour nous protéger. Il marche sans cesse à nos côtés pour nous préserver du danger. Si je suis sage, mon bon ange me sourit. Si je suis docile à sa voix, il me conduira un jour au ciel.

2. L'enfant et le morceau de bois.

Oh ! maman, disait un enfant, quel prodige ! Voilà un morceau de chêne qui sent le citron ; tiens, sens. — Mon fils, devine pourquoi ! — Ah ! maman, j'ai beau réfléchir, je ne saurai jamais trouver la cause de ce parfum. — C'est que, mon ami, j'avais enfermé ce bois avec des écorces de citron, et voilà ce qu'on gagne en bonne compagnie.

EXERCICES DE STYLE ET DE COMPOSITION.

1. — Cours supérieur.

1. Description d'un rateau (1).

Un râteau est un outil d'agriculture et de jardinage, formé d'un manche long et mince terminé par une traverse armée de dents. Cette traverse est fixée au manche, soit au moyen d'un trou pratiqué au centre et dans lequel entre le bout du manche, soit au moyen d'une bride en fer qui attache l'extrémité du manche sur l'une des faces de la traverse, mais de façon, dans l'un ou l'autre mode, que les pointes des dents se trouvent dirigées perpendiculairement vers la terre, quand on a le râteau à la main. Le manche en bois léger forme une tige ronde de cinq ou huit centimètres de contour sur une longueur de cinquante centimètres environ. La traverse varie en longueur de trente-trois centimètres à un mètre suivant la destination du râteau. Elle est formée le plus souvent d'une pièce de bois d'une épaisseur de deux à trois centimètres, sur trois ou quatre centimètres de hauteur. Les dents sont fixées à la traverse à égale distance les unes des autres. Elles sont plus ou moins rapprochées ou plus ou moins longues, d'après la destination de l'outil : toujours en bois dans les râteaux de fenaison, dont la traverse est aussi plus longue, elles sont quelquefois en fer pour les râteaux de jardinage. Le râteau sert, en effet, aux faneurs pour ramasser et réunir les foins, et au jardinier pour émietter et diviser la terre après le labour à la bêche, pour en égaliser la surface, et pour la nettoyer des pierres, des racines et des débris de toute sorte qu'on ne veut pas y laisser. Un bon râteau doit réunir la légèreté et la solidité.

Autres devoirs a traiter d'après ce modèle.

Description d'une *table* ou d'un *panier*, ou d'une *échelle*, ou d'une *machine à coudre*, ou d'un *vélocipède*, etc.

(Le maître pourra choisir l'objet qui sera le plus à la portée de ses élèves.)

---

(1) Il est essentiel que les devoirs de cette catégorie soient préparés d'abord de vive voix, et qu'elles fassent l'objet d'une *leçon de choses*. Ces descriptions devront être faites, autant que possible, d'après nature, c'est-à-dire avec l'objet à décrire sous les yeux.

2. — Cours moyen.

1. — *Imitation de la fable :* Le Corbeau et le Renard.

Le singe et l'ours.

Canevas. — Un ours s'est procuré un rayon de miel et s'apprête à le manger... Un singe l'aperçoit et songe à s'approprier le mets dont il est friand... Pour cela il a recours à la ruse et à la flatterie... L'ours, séduit par ses compliments, dépose le rayon au pied d'un arbre, il fait quelques pas pour montrer sa belle taille... Le singe saisit le butin convoité, grimpe sur les branches, mange le miel et adresse à l'ours une consolation ironique.

2. — Quelles sont les erreurs contenues dans la fable *la Cigale et la Fourmi*, ou les assertions contraires : 1° à *la saine morale*, 2° aux *données de l'histoire naturelle.*

3. — Expliquer l'expression proverbiale : *Lâcher la proie pour l'ombre.* — Racontez à l'appui une fable de La Fontaine.

4. — Imitation de la fable de Fénelon : l'ours et le petit ours.

L'enfant vicieux.

Partie de l'élève— Un père avait... On ne pouvait... Le père était... Il alla trouver... Que...? J'ai envie... L'instituteur lui... Ne faites pas... J'ai vu... Corrigez... et bientôt... Le père suivit... ; il surveilla... et au bout de... il le trouva... Il alla remercier... Merci...; en écoutant... J'ai..., qui...

Un père avait un fils extrêmement vicieux. On ne pouvait reconnaître en lui aucune bonne qualité. Le père était tout honteux d'avoir un enfant aussi méchant. Il alla trouver l'instituteur et lui dit : « Que ferai-je de ce petit vaurien : J'ai envie de le faire enfermer dans une maison de correction. » L'instituteur lui répondit : « Ne faites point une pareille sottise : J'ai vu des pères aussi désolés que vous. Corrigez prudemment votre fils et bientôt il deviendra bon et vous fera honneur ». Le père suivit cet excellent conseil ; il surveilla attentivement son enfant. Au bout de quelques mois, il le trouva moins vicieux et moins rebelle.

Il alla remercier l'instituteur en ces termes : « Merci, monsieur l'Instituteur ; en écoutant votre sage conseil, j'ai épargné mon fils qui fait maintenant le bonheur de ma vie ».

5. — Le petit voleur.

Partie de l'élève—Ernest s'amusait... rempli... Les belles... excitaient vivement... Il ne put... au désir de... Ernest pénétra... par...

qu'il... et emplit... Le propriétaire survint... où le petit... Ernest crut pouvoir...; mais comme ses poches..., le trou... Il poussa... et appela... Il reçut... Le bien... châtiment.

Ernest s'amusait près d'un verger rempli d'arbres fruitiers. Les belles pommes rouges excitaient vivement sa convoitise. Il ne put résister au désir de s'en approprier quelques-unes. Ernest entra dans le verger par un trou qu'il fit dans la haie et remplit ses poches de pommes. Le propriétaire du verger survint au moment où le petit voleur prenait la fuite. Ernest crut pouvoir lui échapper, mais comme ses poches étaient remplies de fruits, le trou n'était plus assez large pour lui livrer passage. Il poussa de grands cris et appela vainement du secours. Il reçut la juste punition que méritait sa mauvaise action.

Le bien mal acquis attire toujours quelque châtiment.

3. — Cours élémentaire.

1. Le jardin.

Partie de l'élève — Le jardin est un terrain... dans lequel on cultive les... — Il est le plus souvent entouré de murs ou de... afin que... Il est divisé en plusieurs carrés ; dans l'un croissent les... ; dans l'autre les... — Le jardinier est... Il y a des jardins...

Le jardin est un terrain placé ordinairement près de nos maisons, dans lequel on cultive des légumes, des fleurs, des arbres fruitiers, et même des plantes d'agrément. Il est le plus souvent entouré de murs, de haies ou de toute autre clôture, afin que les animaux ne puissent pas y pénétrer et y faire des dégâts. Le jardin est divisé en plusieurs carrés. Dans l'un croissent les choux ; dans l'autre, les carottes ; ici, des pois; là, des haricots; plus loin les oignons et les autres légumes.

Le jardinier est celui dont le métier est de cultiver les jardins. Il y a des jardins potagers, des jardins fruitiers, des jardins d'agrément, etc.

2. La mouche et le cousin.

(Après avoir raconté cette fable aux enfants, le maître la fera : 1° répéter de vive voix; 2° répéter par écrit.)

Un soir, deux insectes, une mouche et un cousin, entrèrent dans une chambre. La mouche vit, sur la cheminée, une tasse pleine de miel. — « Voilà bien mon affaire », dit-elle. Et elle alla se poser sur le bord de la tasse. Mais ses pattes, puis ses ailes, s'y engluèrent dans

le miel. « — Oh! la sotte! » bourdonna le cousin. Et il vola gaiement vers la bougie qui était sur la table: il y brûla ses ailes. — « Nous sommes sots l'un et l'autre, chacun à notre manière, » lui répliqua la mouche. Ce n'est pas tout d'éviter la faute qu'on voit faire à son voisin, il n'en faut pas commettre soi-même.

L'expérience, sans la raison, ne suffit pas.

3. Description de la salle de classe.

Qu'est-ce que la salle de classe? Est-elle grande ou petite? Combien a-t-elle de portes et de fenêtres? Quels objets sont suspendus aux murs? Quels objets voit-on encore dans la salle? Qui apprend et qui enseigne à l'école.

4. Le cheval.

A quelle espèce d'animaux appartient le cheval? De quoi est couvert son corps? Comment est sa tête? Comment sont ses oreilles? Combien de pieds a-t-il? De quoi sont-ils pourvus aux extrémités? Comment est la queue? De quelle couleur peut être son poil? Que mange-t-il? A quelle usage l'emploie-t-on? Que peut-il encore faire? Que fait-on de sa peau?

SUJETS DE STYLE DONNÉS AUX EXAMENS POUR LE CERTIFICAT D'ÉTUDES.

1. — Quels sont nos devoirs envers la patrie?

2. — Lettre d'une jeune fille à une amie chez qui elle a remarqué des dispositions à la jalousie. Elle lui montre avec douceur combien ce déplorable défaut peut la rendre malheureuse, et elle lui donne des conseils pratiques pour s'en corriger.

3. — Racontez la parabole de « *Lazare et le mauvais riche* ». Quelle leçon devons-nous en tirer?

4. — Expliquez le sens des mots suivants: contribuables — citoyen — budget — loi — conscription — conseil général — conseil municipal — maire — vote — impôt — clergé — année.

Ne pas se borner à citer un équivalent, un terme plus ou moins synonyme, mais donner pour chacun des mots, une explication développer afin de se faire bien comprendre d'une personne qui n'en aurait aucune idée.

5. — Que faut-il entendre par cette expression : « Charlemagne fut le restaurateur des lettres, des sciences et des arts »?

6. — Ayant appris que le plus jeune de vos frères, à peine âgé de quinze ans, a contracté l'habitude de fumer, vous lui écrivez pour l'engager à y renoncer. (Economie. — santé, — perte de temps, — malpropreté, etc.)

7. — Lettre d'une jeune fille à une amie pour lui annoncer qu'elle a pris part pour la première fois aux travaux de la lessive, sous la direction de sa mère. Elle exposera en quoi consiste ce travail.

EXERCICES DE LANGUE ET D'INVENTION.

3e Cours.

1. — Trouvez le nom d'

Un vin capiteux. Un fleuve côtier. Un exercice corporel. Un écrivain sacré. Une langue morte. Un monument druidique. Un animal hibernant. Une cité antique. Un fruit acide. Une plante saccharifère. Une qualité morale. Un centre industriel.

Corrigé. — Le vin du Rhin est un *vin capiteux.* La Charente est un *fleuve côtier.* La natation est un *exercice corporel.* Moïse est un *écrivain sacré.* Le latin est une *langue morte.* Le cromlek est une *pierre druidique.* Le lézard est un *animal hibernant.* Rome est une *cité antique.* Le citron est un *fruit acide.* La betterave est une *plante saccharifère.* La douceur est une *qualité morale.* Mulhouse est un *centre industriel.*

2. — *Locutions proverbiales à expliquer.*

1. Avoir le cœur gros, *être très-affligé.* — 2. Renvoyer quelqu'un aux calendes grecques, *le remettre à un temps indéfini.* — 3. Aller le droit chemin, *procéder avec droiture.* — 4. Prendre une chose à cœur, *s'y intéresser vivement.* — 5. Passer un ouvrage à l'étamine, *par un examen sévère.* — 6. Faire un pas de clerc, *se tromper par ignorance dans une affaire.* — 7. Brûler ses vaisseaux, *s'engager dans une affaire tellement qu'il soit impossible de reculer.* — 8. Perdre la tramontane, *ne pas garder son sang-froid.*

2e Cours.

Exercice sur la propriété des mots.

1. — Armes défensives des animaux.

(L'élève remplacera chaque tiret par le mot voulu par le sens.)

Le poussin trouve un abri sous l'— de sa mère, contre les — de l'épervier; aussi la mère appelle ses petits au moindre — qui les menace. Le lièvre est muni de — longs et légers pour échapper à la —; il trompe les — par des circuits et des sauts énormes. Le chat est pourvu de — et s'en sert parfaitement. Il monte avec facilité sur les — et se soustrait ainsi aux — de l'ennemi. Le bœuf a ses — qu'il présente à son adversaire; le cheval se sert de son — pour se défendre; le hérisson se forme en — et ses — font reculer l'ennemi. La tortue se retire dans sa —, le ver se cache dans son —, la mouche à miel est formidable par son —. Certains animaux qui vivent dans l'eau, la — pour échapper à celui qui veut les —. Ainsi chaque animal a reçu du — ses moyens de défense.

2. — *Ajouter aux mots suivants un complément de nom.* — Le repentir, la bonté, l'aveu, la fierté, le zèle, les pépins, les cordages, l'embouchure, l'aube, le chapiteau, la nef, le gîte, le piédestal, les traits, le déclin, la circulation, la capacité, les dimensions, la rançon, le scrupule, la mobilisation.

Corrigé. — Le repentir du *pécheur*. La bonté de *Dieu*. L'aveu de la *faute*. La fierté du *paon*. Le zèle de l'*écolier*. Les pépins de la *poire*. Les cordages du *navire*. L'embouchure du *fleuve*. L'aube du *jour*. Le chapiteau d'une *colonne*. La nef de l'*église*. Le gîte du *lièvre*. Le piédestal d'une *statue*. Les traits du *visage*. Le déclin du *jour*. La circulation du *sang*. La capacité du *litre*. Les dimensions d'une *salle*. La rançon du *captif*. Le scrupule de la *conscience*. La mobilisation de l'*armée*.

1er cours.

1. — *Jour de fête, jour de la semaine, saison, partie du jour, mois.* — Qu'est-ce que le printemps? — le jeudi? — le soir? — la Pentecôte? — le samedi? — Noël? — l'été? — l'Assomption? — l'après-midi? — l'Ascension? — le matin? — la Nativité?

2. — *Couleurs.* — Les prés, le cuivre, la farine, le lait, l'or, la cendre, le sel, le beurre, la fonte, l'indigo, la paille, le feu, le gazon, les lèvres, l'ardoise, le café, l'ivoire, la dorure, la soutane, le miel.

Modèle. — Les prés sont verts.

3. — *Qualificatifs. — Ajoutez un nom de personne aux qualificatifs* Bon, sévère, curieux, friand, instruit, maigre, matinal, bienfaisant, barbu, modeste, studieux, grossier, perfide, mortel, poltron, charitable, robuste, docile, coupable.

Modèle. — Le père est bon.

Wirth,
Inspecteur de l'Instruction primaire à Arras.

AVIS IMPORTANT

Dans le but de développer chez les instituteurs le goût des études pédagogiques et de les habituer à demander à leur propre expérience la réponse aux questions souvent débattues en cette matière, le comité de direction de la *Revue Pédagogique* a décidé de mettre chaque mois au concours un sujet relatif à la pédagogie.

Les instituteurs qui voudront prendre part à ce concours devront adresser au bureau de la Revue, dans le mois qui suivra l'apparition du numéro contenant le sujet proposé, leur travail dont l'étendue ne devra pas dépasser huit pages de notre format. Les manuscrits ne seront pas signés; les auteurs remplaceront leur nom par des initiales ou une devise. Ils nous feront parvenir en même temps, sous double enveloppe, la devise ou les initiales qu'ils auront adoptées, avec leur nom et leur adresse. Ces enveloppes ne seront ouvertes qu'après que la commission spéciale chargée de juger le concours aura fait connaître sa décision.

Un ou plusieurs prix, consistant en ouvrages richement reliés, seront donnés aux concurrents qui auront le mieux traité le sujet proposé; les noms de ces derniers seront, en outre, insérés dans la *Revue Pédagogique*.

Nous proposons, pour le premier concours, le sujet suivant : « *Quels sont les moyens pratiques d'amener les enfants à répondre avec précision aux questions qui leur sont posées.* »

Les auteurs devront nous faire parvenir leurs manuscrits avant le 20 mars prochain.

Le gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 1820-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

L'ADMINISTRATION ET LE BUDGET DES ÉCOLES AUX ÉTATS-UNIS.

I. Caractère des institutions américaines. — II. Rôle du gouvernement fédéral dans l'éducation. — III. Législation scolaire des États; obligation, gratuité.

I

Un citoyen des États-Unis qui n'aurait pas fait une étude particulière de nos institutions comprendrait difficilement l'importante question de la nomination des instituteurs par le recteur, par l'inspecteur d'académie ou par le préfet, que le ministère de l'instruction publique et la Chambre des députés agitent aujourd'hui en France; il aurait autant de peine à se faire une idée exacte d'une administration centrale étendant son action directe sur toutes les parties du pays, que nous en aurions à nous faire l'idée d'une organisation pédagogique sans ministère et sans subordination des parties à un centre commun.

C'est que les institutions américaines diffèrent essen-

tiellement des nôtres. La France a conquis peu à peu l'unité à travers les luttes de la royauté contre la féodalité. Quand, en 1789, elle a supprimé le régime féodal qui, annulé comme pouvoir politique, formait encore le fonds de notre droit civil, elle s'est appliquée à fortifier l'unité nationale, en même temps qu'à constituer le droit nouveau sur le double principe de la liberté et de l'égalité. L'idée d'unité est profondément enracinée dans l'esprit français; elle est une des forces de notre nationalité et même, dans la constitution actuelle de l'Europe, une nécessité; elle n'est pas d'ailleurs incompatible avec les développements divers de la liberté individuelle et de l'association, j'ajouterai même, avec une certaine dose d'autonomie départementale et communale. L'unité s'accommode ainsi au gouvernement républicain comme au gouvernement monarchique, et elle restera, sous la république, un des caractères dominants de la Constitution française.

Les États-Unis se sont formés par l'association libre des treize colonies qui, en s'unissant, n'ont prétendu déférer au gouvernement central que la part d'autorité nécessaire pour le maintien de la confédération. Elles-mêmes étaient composées de colons dont les pères avaient apporté pour la plupart de la mère patrie les habitudes d'indépendance de la race anglo-saxonne et qui avaient, en rédigeant le pacte social, nettement circonscrit les limites du pouvoir gouvernemental. Le mode d'agrégation des éléments sociaux dont se compose la nation américaine a été, en quelque sorte, inverse du nôtre.

Aussi, quelques sacrifices que les Américains aient faits à l'unité, notamment dans la guerre de sécession, ils reconnaissent un principe qui domine celui-là de beaucoup : le principe de la liberté individuelle, et, par suite,

de l'autonomie communale. Le gouvernement fédéral, c'est-à-dire le gouvernement central, qui a une puissance très-étendue à certains égards, ne possède que les pouvoirs expressément énoncés dans la Constitution ; hors de là son action est nulle. Les gouvernements des trente-huit États qui composent l'Union n'exercent également que les pouvoirs déterminés par la Constitution particulière de chacun de ces États. L'autorité publique procède d'une sorte de délégation de la liberté individuelle, qui s'est dépouillée de ses droits au profit de la communauté et qui ne l'a fait que dans la mesure strictement nécessaire au mécanisme de la vie sociale (1).

Les politiques américains regardent ce système comme la sauvegarde de leur liberté; « c'est ainsi, dit l'un d'eux, qui écrit pour la jeunesse (2), que le peuple s'accoutume à gérer directement, autant que possible, ses intérêts locaux et privés, en abandonnant seulement les affaires d'un intérêt plus général aux soins de gouvernements plus éloignés et nécessairement représentatifs, tels que celui de l'État et celui des autorités fédérales. Ainsi se fait l'éducation politique et se conserve l'esprit d'indépendance ».

II

Dans les dix-huit articles de la Constitution qui déterminent les pouvoirs du Congrès et dans les amendements qui l'ont complétée ultérieurement, l'instruction publique n'est pas comprise. Donc le gouvernement des États-Unis n'a pas d'autorité sur cette matière.

---

(1) « Les pouvoirs qui ne sont pas conférés aux gouvernements des États-Unis par la Constitution ou qui ne sont pas interdits aux États particuliers par la Constitution sont réservés aux États particuliers ou au peuple », 10e amendement à la Constitution.

(2) *Politics for young Americans,* by Charles Nordhoff, 1876, p. 125.

De 1780 à 1802, sept des États de la Confédération, dont le territoire s'étendait sans limites précises dans l'Ouest par delà les monts Appalaches jusqu'à la rive du Mississipi ou dans le nord sur la frontière du Canada, cédèrent au gouvernement fédéral leurs droits sur les vastes régions où la colonisation européenne n'avait pour ainsi dire pas encore pénétré et dont les forêts et les prairies, à peine explorées, n'étaient occupées que par des Indiens (1).

---

(1) Cette cession si importante par les résultats qu'elle a eus pour l'ensemble de la politique américaine et en particulier pour le système d'éducation, n'a pas été un don purement spontané et bénévole des États à l'Union. Elle a été au contraire une des premières questions difficiles et irritantes que le gouvernement fédéral ait eu à traiter. Le territoire situé entre l'Ohio et le Mississipi avait été cédé récemment à l'Angleterre par la France au traité de Paris (1763). Chacun des sept États cherchait à s'appuyer sur les chartes qui lui étaient le plus favorables et sur les voyages d'exploration de ses pionniers pour réclamer le territoire le plus étendu. Les six autres États, dont le territoire était au contraire nettement délimité par les chartes de fondation et qui n'avaient rien à prétendre sur les territoires vagues de l'Ouest ou du Nord se plaignaient d'être sacrifiés : 1° parce que l'équilibre territorial entre les États se trouverait complétement rompu à leur détriment dans l'avenir, quand ces régions se peupleraient; 2° parce que dans le présent l'Union allait avoir à conquérir ou à défendre à ses frais les territoires pour le profit particulier de quelques États. Le Maryland refusa obstinément de signer l'acte de confédération. Le Congrès, par les résolutions du 6 septembre et 10 octobre 1780, pressa les états de céder à l'Union les territoires de l'Ouest et du Nord, en s'engageant à n'en faire lui-même usage que dans l'intérêt commun, « for the common benefit », et, quand ils seraient peuplés, à les admettre dans la Confédération au même titre que les treize premiers États. L'État de New-York (cession autorisée en février 1780, exécutée en mars 1781), le Connecticut (cession offerte le 10 octobre 1786 dans des conditions inacceptables, offerte de nouveau dans d'autres termes en mai 1785 et acceptée en septembre 1786), la Virginie (cession offerte en janvier 1781, exécutée en mars 1784), ayant accédé à la demande du Congrès, les délégués du Maryland se décidèrent enfin (1er mars 1781) à signer l'acte d'union.

Les autres cessions ont été postérieures et plusieurs n'ont été obtenues qu'avec beaucoup de difficultés. Celle du Massachusetts, offerte en novembre 1784, fut exécutée en avril 1785; celle de la Caroline du Sud, offerte en août 1790, fut exécutée en avril 1791; celle de la

Le Congrès, en demandant la cession de ces territoires, avait déclaré tout d'abord, en principe, « qu'il en disposerait pour le profit commun des États-Unis ». L'instruction étant déjà regardée à cette époque comme un des placements d'argent les plus profitables à la communauté, le Congrès put légitimement en disposer pour cet usage. Il le fit dès l'année 1785, deux ans après le traité par lequel l'Angleterre reconnaissait l'indépendance de la nouvelle république. Il le fit aussi en 1787, lorsque, par une loi mémorable, il décida que la 16e section de tout « township » devait servir de dotation aux écoles publiques. « La religion, la moralité et la science étant nécessaires à un bon gouvernement et au bonheur de l'humanité, dit le préambule de la loi, les écoles et les moyens d'éducation doivent être encouragés pour l'avenir ».

Qu'est-ce que le township et la 16e section? Un township est un carré dont les côtés ont 6 milles anglais de longueur (1,609 mètres × 6 = 9,654 mètres) et dont la superficie est de 36 milles carrés. Les géomètres qui arpentent le terrain et le préparent pour la vente et la colonisation, le divisent ainsi régulièrement en carrés égaux qui constituent autant de townships. Le township, vendu et peuplé, devient une commune. Un certain nombre de communes forment le comté (1), subdivision de l'État. Les 36 carrés d'un mille de côté dont se compose le township sont eux-mêmes partagés en lots d'une plus petite étendue

---

Caroline du Nord, offerte en décembre 1789, fut exécutée en avril 1790; enfin celle de la Géorgie, offerte dans des conditions inacceptables en février 1788, ne fut acceptée que le 24 avril 1802, à la suite d'un travail de délimitation fait de concert par des délégués de l'État de Georgie et des délégués du Congrès et sous condition d'une indemnité pécuniaire.

(1) Dans les anciens États de la Nouvelle-Angleterre, le comté n'a pas la même importance administrative que dans le reste de l'Union.

(au nombre de 16 par section) qui sont mis en vente publique. Chacune des 36 sections porte sur le cadastre un numéro d'ordre, de 1 à 36. La 16e section, dite section des écoles, se trouve située à peu près au milieu du township ; pour cette raison, elle est une de celles qui ont ordinairement le plus de valeur.

Le principe de cette libéralité fut consacré de nouveau par un vote en 1789, après l'adoption de la Constitution, et tous les États admis dans l'Union depuis cette époque, c'est-à-dire tous les États, à l'exception des treize colonies, en ont eu le bénéfice. Le Congrès a même fait plus. En 1848, il a doublé l'importance du don en ajoutant au fonds des écoles la 36e section de chaque township. Cinq États, la Californie, le Minnesota, l'Oregon, le Kansas, le Nevada, et les territoires organisés depuis cette époque en ont profité. En 1835, le gouvernement, se trouvant possesseur d'un reliquat de 40 millions de dollars (environ 200 millions de francs), en répartit, à titre de dépôt, les deux tiers entre les États, en leur laissant le soin d'en faire l'emploi le plus utile ; la plupart ont consacré à leurs écoles la majeure partie du revenu de ce fonds désigné sous le nom de « Surplus Revenue » ou de « Union State deposit fund ». En 1841, il donna 500,000 acres à seize États ou territoires : ceux-ci attribuèrent encore à leurs écoles la plus grande part de ce nouveau capital. En 1849, en 1850 et en 1860, il donna à quatorze États ou territoires 62,428,430 acres de terres marécageuses, « swamp lands », qui reçurent aussi la même affectation. Le gouvernement a ainsi gratifié les États d'environ 140 millions d'acres (1) représentant une valeur considérable.

(1) L'acre vaut 0 hectare 404.

Mais il a fait acte de générosité, sans faire acte d'autorité. Sur l'emploi de ces fonds, il n'exerce aucun contrôle. « Un des premiers soins du gouvernement fédéral est d'encourager et de favoriser l'instruction dans toutes les parties de l'Union, autant qu'il peut le faire dans les limites de l'organisation politique de la nation et sans jamais porter atteinte aux règles d'administration municipale qui sont ou qui peuvent être adoptées sur cette matière par le gouvernement de chaque État ». Ainsi parlait un rapporteur en 1806, et cette réserve a été scrupuleusement gardée jusqu'à nos jours.

Indépendamment des terres affectées aux écoles publiques, l'acte de 1787 accordait deux townships entiers à chaque État pour la fondation d'une université; quelques États, la Floride et le Wisconsin, en ont même reçu quatre; c'est encore un chiffre de 1,190,440 acres à ajouter au total, mais dont il n'a pas toujours été fait un usage fructueux. En 1862, le Congrès, persuadé qu'il importait de développer l'enseignement supérieur et surtout l'enseignement technique, fit un nouvel effort, mais en précisant davantage cette fois le mode d'emploi. « Sans exclure les autres études scientifiques et classiques, particulièrement l'art militaire, dit l'acte de 1862, le but est d'enseigner les branches des connaissances relatives à l'agriculture et aux arts mécaniques, sous les formes que la législature de chaque État pourra ordonner, en vue de développer l'éducation libérale et pratique des classes industrielles dans les diverses carrières et professions ». Cet acte a ajouté encore à la dotation générale de l'enseignement public 9,600,000 acres, qui, au prix où se sont vendus les terrains déjà aliénés, représentent une somme de plus de 30 millions de francs.

Cette dernière donation a été généralement bien accueillie, bien qu'elle ait une affectation spéciale. Mais les États ont conservé l'entière liberté de disposer, comme ils l'entendraient, de la part qui leur est allouée. Un certain nombre de pédagogues ont vu cependant dans cet acte un premier pas fait par le Congrès dans la voie de l'intervention directe; plusieurs y ont applaudi, pensant qu'ils y trouveraient un secours puissant pour remédier à certains vices de l'organisation actuelle et pour stimuler ou diriger avec intelligence le zèle des communes. Toutefois, deux propositions faites au Congrès, l'une par M. Hoar, en 1871, pour « rendre obligatoire l'établissement d'un système complet d'instruction publique dans toutes les parties de l'Union », l'autre par M. Perce, en 1872, pour établir un fonds que le gouvernement répartirait à titre de subside entre les États, à la condition que ces États fourniraient régulièrement la statistique de leurs écoles, ont été repoussées.

Les mœurs politiques de l'Amérique répugnent à cette ingérence du pouvoir central dans les affaires particulières des États; elles lui permettent d'être libéral; mais elles lui interdisent de se faire directeur ou contrôleur. Il est impossible, surtout à un Français, de ne pas être frappé de ce qu'il y a d'excessif dans cette répugnance qui ne permet pas même à l'État fédéral d'exercer les droits d'un donateur privé, et de ne pas croire qu'un jour viendra où l'on se relâchera quelque peu de cette rigidité fédéraliste, sans compromettre la liberté. Mais, en attendant, il faut que les pédagogues, en Amérique comme dans tout pays, se plient aux mœurs et aux institutions de leur nation. Le gouvernement fédéral peut, si la direction lui est interdite, agir encore utilement par les dons et par les conseils. Nous verrons plus loin ce qu'il fait depuis quel-

ques années en vue de donner par ce dernier moyen plus d'unité au système d'éducation.

III

Chaque État fait donc lui-même ses lois relatives à l'éducation nationale : de là résulte nécessairement de la variété dans le mode d'administration. Cette variété n'amène pourtant ni contradiction, ni confusion de systèmes. La similitude des besoins et des mœurs a conduit à une certaine harmonie des institutions.

Les anciennes colonies de la Nouvelle-Angleterre, le Massachusetts, le Connecticut, le Rhode-Island, n'avaient pas inscrit dans leur charte primitive l'obligation d'entretenir des écoles. Mais le Massachusetts et le Connecticut l'avaient pratiquée de bonne heure, le premier en enjoignant (1642) de veiller, sous peine d'amende, à ce que les enfants reçussent l'instruction, et en promulguant (1650) un code qui obligeait tout township de 50 familles à entretenir une école primaire (1). La charte rédigée par Guillaume Penn, en 1682, pour la Pennsylvanie mentionnait l'obligation de construire et d'organiser des écoles publiques. « Ce qui fait une bonne constitution, disait le grand quaker, et qui est seul capable de la maintenir, ce sont des hommes de sagesse et de vertu, qualités qui,

---

(1) Un ancien document mentionne déjà, en 1633, l'existence de maîtres d'école à New-York qui s'appelait alors New-Amsterdam et qui était une colonie hollandaise; en 1642, on trouve des contrats de mariage par lesquels les époux s'engageaient à bien élever leurs enfants et à les envoyer à l'école. Plus tard, de 1702 à 1709, la colonie de New-York, devenue Anglaise, eut une loi pour la gratuité des écoles qui ne fut pas renouvelée en 1709.

Les premiers colons de la Virginie, à James-Lown, en 1607, consacrèrent 15000 acres de terres à la fondation d'un collège. (*Report of the commissioner of education for the year 1875*, Washington ; p. XV.)

comme elles ne viennent par héritage, doivent être cultivées avec soin par une éducation vertueuse de la jeunesse pour laquelle on ne doit pas épargner la dépense; la parcimonie sur ce point détruit tout ce que le travail avait créé. »

Les États plus récemment fondés ont suivi l'exemple de leurs devanciers, en imitant et en s'appliquant à perfectionner les institutions déjà existantes. Les uns et les autres ont remanié à cet égard leur Constitution, et beaucoup l'ont fait à plusieurs reprises; il n'en est pas aujourd'hui un seul dont l'acte constitutionnel ne règle en termes exprès cette matière. Nous citons, à titre d'exemple, le premier paragraphe de la Constitution actuelle de l'Arkansas relatif à l'éducation.

« La diffusion des connaissances et de l'intelligence dans toutes les classes de la société étant une condition essentielle de la garantie des droits et des libertés du peuple, l'assemblée générale doit établir et soutenir un système d'écoles gratuites (free schools) pour l'instruction gratuite de tous les individus vivant dans l'État et âgés de cinq à vingt et un ans. »

On peut, cependant, en regardant d'un peu plus près, distinguer trois groupes parmi les États. Ceux du Nord-Est sont les anciens États qui ont servi de type et dont quelques-uns, comme le Massachusetts, ont été et restent encore les foyers les plus actifs de l'activité intellectuelle, mais qui, n'ayant pas été formés de territoires appartenant à l'Union, n'ont pas participé aux grandes largesses du Congrès; ceux de l'Ouest, qui ont joui de ce bienfait et de l'expérience des anciens États, ont pu, du premier coup, créer un système d'éducation plus uniforme et plus complet; ceux du Sud, dans

lesquels l'esclavage avait été longtemps un obstacle à la diffusion de l'enseignement primaire, se sont tous appliqués, dans leurs nouvelles chartes datant de 1868 et de 1869, à combler les lacunes de leurs anciens règlements.

Conformément aux principes posés dans les Constitutions, des lois votées par la législature des États ont réglé les détails de l'exécution. La plupart de ces lois sont récentes ; depuis l'année 1870, il n'a pas été rendu moins de soixante-deux lois organiques sur les écoles dans les trente-huit États et dans les territoires, lesquels n'ont pas d'acte constitutionnel. Les États-Unis sentent plus que jamais la nécessité de faire des efforts énergiques et de grands sacrifices pour élever toute la masse de leur nombreuse population au-dessus de l'ignorance et pour ouvrir aussi largement que possible à tous les voies de la science.

Il y a un point sur lequel toutes les Constitutions s'accordent : c'est le droit à l'instruction. « Le peuple a droit au privilége de l'instruction et l'État a le devoir de donner satisfaction à ce droit », dit la Constitution de 1868 de la Caroline du Nord. Toutes, sans s'exprimer dans les mêmes termes, consacrent le même droit et le même devoir. C'est d'ailleurs le principe qui en France a dicté la loi de 1833 sur l'instruction primaire : le droit à l'instruction entraîne l'obligation pour la commune de pourvoir à l'entretien d'écoles. Quant à l'obligation pour les parents d'instruire leurs enfants, c'est une question différente. Quelque impérieuse que paraisse aux Américains la nécessité de l'instruction primaire, ils ont hésité devant une mesure qui leur semblait porter atteinte à la liberté individuelle. En réalité, l'obligation scolaire peut être inscrite dans une loi sans que la liberté soit plus offensée que par l'obligation

qu'ont les parents d'élever et de nourrir leurs enfants; mais il est plus facile de voter cette loi que de la faire exécuter chez une nation dont les mœurs s'y prêtent peu. La majorité des États américains s'est abstenue jusqu'ici. Sur trente-huit États, il n'y en a que douze qui aient inscrit l'obligation dans leur code scolaire; la plupart l'ont fait tout récemment; quelques autres songent à le faire ou y sont poussés par les surintendants de l'éducation, qui, gémissant de l'irrégularité de la fréquentation et du grand nombre d'ignorants que l'immigration ne cesse de leur apporter, se plaignent de l'insuffisance de leurs moyens d'action. « Si nous prenons l'argent des citoyens pour instruire tous les enfants, il faut que tous reçoivent l'instruction, sans quoi les impôts ne seraient pas justifiés », disait le surintendant de l'Ohio en réclamant l'adoption de ce principe qu'il n'a pas encore pu faire triompher. Dans les États même où la loi l'a proclamé, la répression est sans vigueur, parce que les mœurs secondent mal la loi. Un des intendants du Massachusetts, l'État qui a le plus anciennement prescrit l'obligation, déclarait, en 1874, qu'il fallait des pénalités plus sévères pour assurer la fréquentation des écoles; « Le mot obligation appliqué à l'éducation, ajoutait-il, a perdu sa signification ».

L'influence germanique a beaucoup contribué à créer des partisans à ce système et je ne doute pas que les Américains, de même que la plupart des peuples du vieux monde, n'y inclinent davantage, à mesure que le besoin de généraliser l'instruction populaire deviendra plus pressant. Mais le résultat qu'on en peut attendre en Prusse ou en Saxe, où les mœurs sont depuis longtemps façonnées à cette obligation et où l'action administrative a une grande force, est tout autre que celui qu'on peut espérer

en Amérique, où les citoyens ne prisent pas moins leur liberté individuelle que l'instruction.

Si les opinions sont partagées sur l'obligation, elles sont unanimes en faveur de la gratuité. Il n'en a pas toujours été ainsi. La Pennsylvanie avait inséré dans sa Constitution de 1776 un article par lequel, en prescrivant la création d'écoles dans chaque comté, elle recommandait de donner aux instituteurs, sur les fonds publics, un salaire assez élevé pour qu'ils pussent instruire la jeunesse à bas prix; « as may enable them to instruct youth at low prices »; dans la Constitution de 1790, elle fit un peu plus en disant que les écoles devaient être organisées de manière que les pauvres pussent être instruits gratis (1), et elle organisa véritablement ce régime par la loi de 1818. L'Indiana avait déjà, dès 1816, décrété un système général d'éducation s'élevant par gradation de l'école du township jusqu'à l'université, également gratuit et accessible pour tous.

L'exemple de la Pennsylvanie souleva une longue polémique parmi les pédagogues. Horace Mann, un des plus distingués d'entre eux, y prit une part active, surtout depuis 1837, époque à laquelle il devint secrétaire du bureau d'éducation du Massachusetts. On rappelait que les premiers colons du Nord, hommes animés d'une foi vive et d'un sincère amour de l'égalité, avaient eu des écoles dans lesquelles tous les enfants sans distinction recevaient la même éducation religieuse et la même instruction; que cette louable coutume s'était peu à peu perdue quand l'inégalité des fortunes s'était introduite et quand les écoles publiques, mal tenues, avaient été désertées par les riches;

(1) Cependant la colonie de New-York avait, en 1702, rendu une loi pour les écoles gratuites (free schools act) qui ne fut pas renouvelée en 1709 et paraît même ne pas avoir été appliquée.

qu'il fallait la faire revivre, parce que dans un État démocratique tous devaient avoir un même fonds de connaissances et d'éducation ; et que, par conséquent, il importait au salut public de créer un système général d'écoles gratuites pour tous à tous les degrés. Depuis que les Américains ont aperçu l'abîme vers lequel les poussait le flot toujours montant d'une immigration ignorante et étrangère aux traditions nationales, c'est-à-dire environ depuis 1850 (1), ce système a prévalu dans les esprits et a passé successivement dans les diverses Constitutions des États.

(La suite prochainement.)

E. LEVASSEUR,
Membre de l'Institut.

ÉDUCATION DE PAULINE DE GRIGNAN.

Toute grand'mère s'intéresse à l'éducation de ses petits-enfants, et quand cette grand'mère s'appelle Mme de Sévigné, on désire savoir ce qu'a pu penser là-dessus une femme d'un esprit si rare, chez laquelle le plus ferme bon sens s'alliait à l'exquise délicatesse du cœur.

Elle avait commencé d'être grand'mère à quarante-quatre ans (en 1670) ; c'est une dignité qui étonne toujours un peu ; mais elle s'y fit bien vite, les petits-enfants d'ailleurs lui

---

(1) Le recensement de 1840 est le premier dans lequel, sur les conseils du pédagogue Henry Barnard, il ait été tenu compte du degré d'instruction des habitants. Le recensement de 1850 est le second.

étant survenus coup sur coup. Aussi plaisantait-elle le bon président Moulceau, qui venait d'obtenir le même avancement et qui n'en paraissait pas enchanté : « Vous êtes » vraiment bien délicat et bien précieux, de vous trouver » atteint d'une petite attaque de décrépitude, parce que vous » êtes grand-père et que madame votre fille a pris la liberté » de vous en faire une autre : voilà un grand malheur ! Et à » qui vous en plaignez-vous, Monsieur ? à qui pensez-vous » parler ? et que feriez-vous donc, si vous en aviez une » qui eût pris l'habit à la Visitation d'Aix à seize ans ? Vrai- » ment, vous feriez une belle vie : et moi, je soutiens cet » affront comme si ce n'était rien. » (6 janvier 1687.)

Cette jeune visitandine d'Aix était Marie-Blanche, première fille de Mme de Grignan, aimable et douce enfant, à qui il fallut trouver une vocation religieuse pour qu'elle laissât la place libre à son frère, héritier du nom. C'était l'usage alors, et il s'en manqua de peu que la même vocation n'échût à Pauline, sœur du petit marquis. Elle en fut quitte pour des séjours plus ou moins prolongés au couvent d'Aubenas, que Mme de Sévigné préférait à la Visitation d'Aix : « car, écrit-elle, nos sœurs d'Aix ne rendent pas aisément ».

En 1679, Pauline était dans sa sixième année. C'est déjà l'âge où on devient petite personne ; le caractère se dessine, les traits de la physionomie aussi, qui sont l'expression et le reflet du caractère. C'est une nouvelle individualité dans la famille et avec laquelle il faut compter, ce n'est plus une poupée parlante. Le moment de transition entre poupée et petit personnage a quelque chose de charmant : c'est une éclosion. Mme de Grignan, quoique tout absorbée par son fils et par son rôle de quasi-reine de Provence, paraît avoir senti ce charme, et sa mère l'y encourage fort : « Mais

» parlons de Pauline : l'aimable, la jolie petite créature ! Je » suis ravie qu'elle vous fasse souvenir de moi : je sais bien » qu'il n'est pas besoin de cela, mais enfin j'en ai une joie » sensible. Vous me la dépeignez charmante, et je crois tout » ce que vous m'en dites. Je vous conseille de ne vous point » défendre de la tendresse qu'elle vous inspire ; ne vous ôtez » point ce joli amusement : hélas ! on n'a pas des plaisirs à » choisir. Quand il s'en trouve quelqu'un d'innocent et de » naturel sous notre main, il me semble qu'il ne faut point » se faire la cruauté de s'en priver. » (6 octobre 1679.)

Ce sentiment d'affection entre la mère et l'enfant est, à vrai dire, le premier et principal fondement de l'éducation ; car sans cela point d'ouverture de cœur de part ni d'autre, point de confiance, point d'épanchements ; l'enfant s'emprisonne dans sa timidité, et sous cet abri ses penchants croissent en silence, à l'insu de la mère, qui n'a rien fait pour les connaître et les diriger. Mme de Sévigné avait d'abord été tentée de s'emparer de Pauline : « Le bon abbé (de Coulanges) » me disait tantôt que je devrais vous demander Pauline, » qu'elle me donnerait de la joie et que j'étais plus capable » que je n'ai jamais été de la bien élever : j'ai été ravie de ce » discours, mettons-le cuire, nous y penserons quelque jour» (Id.). Elle ne donna pas suite à ce projet de demande : elle sentait trop bien que la plus légitime institutrice de la fille, c'est sa propre mère et qu'il ne faut point rompre, ni même interrompre longtemps ces rapports naturels. Mais elle ne la perd pas de vue, et son cœur, sans cesse en route de Paris à Aix, l'environne de ses tendres sollicitudes. Pauline, mise en dépôt quelque temps au pensionnat d'Aubenas, en avait rapporté, paraît-il, ces airs confits en modestie que les petites empruntent volontiers aux grandes : « Vous avez rai- » son, écrit-elle à Mme de Grignan, de supprimer la modestie

» de Pauline ; elle serait usée à quinze ans : une modestie » prématurée et déplacée pourrait faire de méchants effets. » (25 octobre 1679.)

C'est aussi du pensionnat peut-être qu'elle avait rapporté, en dépit des gronderies des maîtresses, l'habitude de contrefaire le langage, les gestes des personnes ; elle s'en acquittait agréablement et faisait rire. Sa grand'mère ne pouvait être très-sévère sur ces badinages satiriques : c'était une pointe des Rabutin : « Mon Dieu ! que Pauline est plaisante ! » que sa petite vivacité, que je vois d'ici, est aimable et diver- » tissante ! Sans vouloir louer la qualité de contrefaire, il faut » avouer que c'est la chose du monde qui réjouit le plus parfai- » tement. Comme je suis persuadée que Pauline n'en fera » point un mauvais usage et que ce plaisir ne sera que pour sa » famille, je suis fort aise qu'elle ait ce talent et j'espère bien » en avoir ma part. Son frère est assez bon singe aussi ». Sage restriction et qui, si elle eût été mise en pratique par Bussy-Rabutin, eût épargné à ce cousin de Mme de Sévigné dix-sept années de disgrâce.

L'éducation se continue ainsi sous le regard lointain de la bonne grand'mère, bien plus portée, comme de juste, à la louange qui encourage qu'à la critique qui rend craintive. Pauline lui écrit sa première lettre : grosse affaire pour une petite fille. Elle ne manque pas de l'admirer, quoiqu'elle voie bien que ce n'est pas son écriture ; mais elle y reconnaît son style : c'est avoir de bons yeux. La lettre fait le tour de la famille et des amies ; les oncles sont ravis, Mme de la Fayette en oublie une vapeur dont elle était suffoquée. Ces mêmes yeux de grand'mère lui font voir, dans cette lettre, que Pauline est jolie ; et bientôt même ce n'est plus seulement jolie, c'est « Pauline et ses charmes. » (13 décembre 1679.)

Touchante tendresse et qui n'avait rien de simulé (car le cœur de Mme de Sévigné ne connut jamais que la sincérité), mais qui se complaisait en ses effusions, afin que Mme de Grignan fût fière de sa fille et ne songeât plus à s'en séparer. Avec quelle délicatesse, quels ménagements et en même temps quelle haute raison elle lui trace ses règles de conduite à cet égard et ce qu'exige l'éducation de la jeune fille. « Pour moi, je jouirais de cette petite société, qui vous » vous doit faire un amusement et une occupation : je la » ferais travailler, lire de bonnes choses, mais point trop » simples ; je raisonnerais avec elle, je verrais de quoi » elle est capable et je lui parlerais avec amitié et confiance... » C'est un prodige que cette petite ; son esprit est sa dot... » Jamais vous ne serez embarrassée de cette enfant ; au con- » traire, elle pourra vous être utile. Préparez-la à m'aimer » et baisez-la tout à l'heure pour l'amour de moi. » (15 juin 1680, 26 octobre 1688.)

La question des lectures surtout la préoccupe. On n'avait pas alors tous ces livres d'éducation, à la fois amusants et instructifs, dont les Jules Verne, les Macé, les Stahl (Hetzel), les H. Fabre et d'autres ont enrichi de nos jours la bibliothèque des jeunes filles ; on ne pouvait recourir qu'aux écrivains de la haute littérature, et je ne sais si cela n'avait pas en définitive ses avantages. C'est dans les grandes tragédies de Corneille (*le Cid*, *Horace*, *Cinna*, *Polyeucte*) publiées en 1643, dans les odes de Malherbe, les lettres et traités de Balzac, les écrits de Montaigne, de Descartes, que se forma l'esprit de Mmes de Sablé, de la Suze, de Motteville, de Sévigné, Deshoulières, de la Fayette. On savait, non-seulement le français, mais l'italien et l'espagnol, et même le latin. Mlle de la Vergne (qui fut plus tard Mme de la Fayette) lisait en moquerie avec

ses amies les couplets latins que versifiait pour elle le jeune et déjà docte Ménage; Mme de Sévigné, dans ses lettres, cite presque aussi souvent du latin que de l'italien. Elle avait aussi habitué sa fille à de fortes lectures, et, de fait, quoique Mme de Grignan soit loin de l'incomparable génie de sa mère, les rares lettres d'elle qui nous ont été transmises portent la marque d'un esprit bien trempé.

Pauline était donc en bonnes mains, et avec sa vive intelligence, son « esprit qui dérobait tout », selon le mot de sa mère, elle ne pouvait manquer de profiter. A sept ans, elle lisait les lettres de Voiture, et « elle les entend comme nous », écrivait Mme de Sévigné (11 septembre 1680). Puis, son cercle de lectures s'étendant de plus en plus, ainsi qu'il arrive d'ordinaire aux jeunes filles qui ont du loisir et qui ne sont pas trop surveillées, sa curiosité innocente la porte dans des coins quelque peu réservés.

(La suite prochainement.)

Ch. Hanriot.

LA PÉDAGOGIE FRANÇAISE.

(Suite.)

Notre système d'instruction primaire est un édifice complet, dont les étages se superposent dans un ordre rationnel: on peut dire que la salle d'asile en est le rez-de-chaussée.

La salle d'asile existait avant la loi du 28 juin 1833; mais cette loi en a marqué le véritable rôle en lui enlevant sans le détruire son caractère d'établissement exclusivement charitable, et en la revendiquant comme établissement d'éducation.

Indépendamment des avantages de sûreté et de salubrité qu'elles offrent pour les petits enfants, si souvent et si dangereusement délaissés, dans les classes pauvres, les salles d'asile ont le mérite de leur faire contracter dès l'entrée dans la vie des habitudes d'ordre, de discipline, d'occupation régulière qui sont un commencement de moralité; et en même temps ils y reçoivent de premières instructions, des notions élémentaires qui les préparent à suivre avec plus de fruit l'enseignement que d'autres établissements leur offriront plus tard. L'utilité physique, intellectuelle et morale des salles d'asile est donc incontestable : elles sont la base, et, pour ainsi dire, le berceau de l'éducation populaire (1).

Mais, insistons sur ce point, elles ne sont pas des écoles; elles y conduisent, elles n'en tiennent pas lieu. Ce caractère essentiel, qui ne ressortait peut-être pas avec une suffisante netteté des premières applications de la loi de 1833, a été mis en pleine lumière depuis la loi de 1850.

En plaçant les salles d'asile de l'enfance sous un régime spécial, le législateur a parfaitement compris la différence qu'il y a entre les écoles et les salles d'asile. Ces derniers établissements ne sont, en réalité, que des maisons de première éducation. On s'y applique moins à instruire les enfants qu'à former leur cœur, à leur inspirer de bons principes, de bonnes habitudes, à leur faire contracter le goût du travail, à développer, sans la fatiguer, leur jeune intelligence, tout en leur donnant les soins physiques que réclame leur faible constitution, et que la plupart d'entre eux ne recevraient pas de familles retenues au loin pendant la journée par d'impérieuses nécessités (2).

Il s'agissait donc de déterminer avec précision quelle part y serait faite à l'instruction proprement dite : le décret du 21 mars 1855 (art. 1 et 2), le règlement du 22 mars de la même année (art. 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18) et des instructions spéciales y ont pourvu.

(1) Circulaire de M. Guizot aux Recteurs, 4 juillet 1833.
(2) Rapport de M. Fortoul, du 21 mars 1855.

Donner dans la salle d'asile, écrivait M. Fortoul aux préfets (1), un enseignement technique et complet, serait, en premier lieu, changer en leçons fastidieuses pour un si jeune âge d'attrayants exercices; rendre à la mémoire seule dans l'asile ce qu'on a voulu y donner à l'intelligence; consacrer à un travail purement machinal un temps qu'il importe de mettre à profit pour le développement de l'esprit et du cœur, pour la culture de facultés délicates, pour les premières et faciles études du chant, pour l'acquisition de cette foule de notions utiles qui, grâce à un système bien conçu d'interrogations habilement conduites, pénètrent sans effort dans l'intelligence des enfants. Ensuite, ne faudrait-il pas craindre que les petits élèves possédant tant bien que mal, au sortir de l'asile, les connaissances indispensables, un grand nombre de parents se crussent autorisés à leur imposer dès l'âge de sept ans (2) ces travaux prématurés qui, dans les centres industriels, sont trop souvent funestes au développement physique des enfants et multiplient en même temps, pour eux, les causes d'une corruption précoce.

L'arrêté du 5 août 1859 est encore plus précis ; il fixe non-seulement les matières de l'enseignement, mais la durée du temps qui sera consacré à chaque matière, et qui n'excédera guère un quart d'heure pour le même objet : c'est ainsi que se succèdent la lecture, les travaux manuels, le calcul pratique à l'aide du boulier-compteur, les récits d'histoire sainte, les histoires enfantines et les leçons de choses ; à ces exercices se mêlent les évolutions hors du gradin, les récréations, le mouvement et le jeu au grand air.

On le voit, si la méthode devenue célèbre sous le nom de Frœbel n'est pas là tout entière, il est permis tout au moins d'en retrouver les traits principaux ou plutôt d'en reconnaître l'esprit, malgré la diversité des conditions et des

(1) Circulaire du 18 mai 1855.

(2) Depuis, l'admission des enfants à l'école primaire a été autorisée dès l'âge de six ans.

formes. Ce qui en constitue la valeur et l'originalité, c'est son appropriation aux besoins et aux facultés de l'enfant; son point de départ est dans la nature, et le terrain où elle marche est solide. Or ce mérite ne nous fait pas défaut. Il y a longtemps que Fénelon recommandait de tourner au profit de l'éducation, et dès le berceau, l'activité naissante de l'enfant; plus longtemps encore que l'avaient fait les maîtres de Port-Royal, et avant eux ceux du XVIe siècle. Veut-on quelque chose de plus directement en harmonie avec le cadre même de la salle d'asile, et qui soit l'application pratique de ces vues? Ecoutons M. Cochin, l'auteur du *Manuel des fondateurs et des directeurs des salles d'asile*, que recommandait le ministre dès 1834 (1); il nous apprendra ce que l'on peut faire faire à des enfants avec une simple feuille de papier.

On la plie en deux, le pli forme une ligne droite. La même feuille se plie de manière à former à volonté des angles droits, aigus ou obtus. Avec une feuille de papier pliée à angle droit, on fait comprendre l'usage de l'équerre. On lui donne aussi et successivement la forme d'un triangle, d'un carré, d'un rectangle, d'un losange, d'un trapèze, des divers polygones;... quant aux lignes courbes et aux surfaces curvilignes, on peut aussi les tracer, soit sur la planche noire, soit sur le papier, et familiariser les enfants tant avec ces opérations de tracé qu'avec leurs résultats. On peut également placer sous leurs yeux la figure des solides en bois ou en carton...

Je ne m'étendrai pas davantage, aujourd'hui du moins, sur les salles d'asile; ce qui précède suffit pour montrer que la pédagogie qui leur est propre, et qui a tant de liens avec la pédagogie générale, ne nous est ni inconnue ni indifférente.

---

(1) Circulaire de M. Guizot aux Présidents des Comités d'arrondissement, 21 juin 1834.

La salle d'asile conduit naturellement à l'école primaire, de même que celle-ci conduit à l'école supérieure et à la classe d'adultes. A ce degré, l'éducation restant toujours le but final, une place plus large est faite, à titre de moyens, à l'enseignement proprement dit. Les instructions ministérielles du 31 octobre 1854 et du 20 août 1857 ont posé les vrais principes de la méthode.

Quand on a rendu l'enseignement accessible, écrivait M. Rouland (1), il reste à le rendre profitable. Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction. On ne saurait se le dissimuler, le tour vague, abstrait, purement théorique de l'enseignement est trop souvent l'une des causes de la désertion des classes.

Qu'on s'attache donc à des procédés rationnels et pratiques : l'auteur de la circulaire passant en revue les différentes parties du programme des écoles, donne sur chacune d'elles des conseils qu'on ne saurait trop méditer et surtout trop mettre en œuvre.

L'histoire sainte doit être enseignée par récits, et « résumée dans la vie de quelques personnages célèbres dont les noms ne sauraient être ignorés. Un récit fait avec quelque vivacité, coupé de temps à autre d'interrogations qui tiennent l'attention éveillée, est préférable à tout autre mode d'enseignement ». N'est-ce pas ce que voulait Fénelon (2) ?

La lecture, bien entendue, devient « un instrument de développement intellectuel » : il faut, pour cela, que les enfants se rendent compte des mots et des pensées, et que le maître les y habitue en leur fournissant les explications nécessaires, en les interrogeant « sur le sens

(1) Circulaire aux Recteurs, du 20 août 1857.
(2) Cité dans notre premier article, n° de janvier, page 29.

de telle phrase, l'orthographe de tel mot, la portée de telle expression ».

L'enseignement de l'écriture n'a pas pour but de « former d'habiles professeurs de calligraphie », mais de « mettre les enfants à même d'écrire couramment et lisiblement ».

Quant à la langue française, M. Fortoul s'exprimait ainsi en 1854 (1).

Les élèves de nos écoles ont besoin d'apprendre leur langue, mais non les subtilités qui ont rendu, en la compliquant, l'étude de la grammaire française si peu attrayante, et, par conséquent, si difficile. »

Son successeur développait cette idée trois ans plus tard (2).

Qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte en lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement. Que le maître fasse lire une phrase claire et simple; cette phrase lue, qu'il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens; qu'il explique ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi, qu'il donne cette phrase à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe.

M. Duruy (3), à son tour, reprenant le même sujet, recommandait de substituer à un enseignement abstrait et stérile « des leçons vivantes ».

Il faut, disait-il, réduire la grammaire à quelques défini-

(1) Circulaire aux Recteurs, du 31 octobre 1854.
(2) Circulaire du 20 août 1857.
(3) Circulaire aux Recteurs, du 7 octobre 1866.

tions simples et courtes (1), à quelques règles fondamentales qu'on éclaircit par des exemples ; il faut aussi, à mesure que l'intelligence des enfants se développe, les mettre en présence des plus beaux morceaux de notre littérature, leur y faire reconnaître d'abord le sens et jusqu'aux nuances des mots, la suite et l'enchaînement des idées, plus tard les inversions, même les hardiesses du génie, et compter, dans cet exercice, encore plus sur cette logique et cette grammaire naturelles qui parlent en eux que sur le vieux bagage d'abstractions et de formules dont on accable leur mémoire sans profit pour leur intelligence. Lhomond disait, il y a quatre-vingts ans : « La métaphysique ne convient point aux enfants, et le meilleur livre élémentaire, c'est la voix du maître, qui varie ses leçons et la manière de les présenter selon les besoins de ceux à qui il parle (2) ».

Pour le calcul, que les maîtres s'attachent à exercer le raisonnement, à donner à leurs leçons un caractère tout pratique, en empruntant les problèmes aux circonstances de la vie réelle, aux faits de l'économie domestique, rurale et industrielle ; qu'ils fassent de l'arithmétique une sorte de cours de logique populaire appliqué aux besoins, aux relations de chaque jour (3). Cet enseignement ainsi compris trouve aujourd'hui une véritable sanction, qui lui faisait défaut en 1857, dans l'institution florissante des caisses d'épargne scolaires.

Que si l'on complète ces données fondamentales par des notions très-simples de géographie, en prenant pour point de départ le village, le canton, l'arrondissement, le département, en donnant des notions sommaires, mais précises, sur les faits historiques, administratifs, industriels, agricoles, qui se rattachent aux lieux indiqués sur la carte, on aura parcouru le cercle des matières qu'il est désirable d'enseigner à tous les enfants admis dans les écoles rurales et dans un certain nombre de nos écoles des villes.

(1) Fénelon disait aussi qu'il faut « se borner à une méthode courte et facile ».
(2) Éléments de grammaire latine, 7e édition, 1788.
(3) Circulaire du 20 août 1857.

Il n'est point ici question de l'histoire de France, dont les notions n'ont pris place parmi les matières obligatoires qu'à partir du 10 avril 1867 ; mais les conseils donnés pour l'enseignement de l'histoire sainte lui sont applicables, et d'ailleurs la méthode avait déjà été tracée pour l'enseignement de l'histoire considérée comme matière facultative.

C'est l'histoire de leur pays qui doit surtout fixer l'attention des écoliers, et ils ne doivent y être préparés que par des aperçus sommaires des temps qui ont précédé. L'histoire nationale elle-même doit se résumer pour eux dans quelques époques principales, et dans la vie de quelques grands hommes autour desquels viennent se grouper les existences secondaires. De longues séries de dates, de stériles nomenclatures, des faits insignifiants ne laisseraient rien dans leur esprit. Pour les enfants des écoles populaires, l'histoire n'a de valeur qu'à la condition d'être un véritable cours de morale pratique... (1)

Ajoutons, et de patriotisme. Est-ce donc que cette pensée était étrangère au législateur de 1854? Non, sans doute; c'est que nous ne croyions pas avoir besoin, à cette date, d'entretenir par l'admiration cette flamme généreuse dans le cœur de nos enfants.

D'autres instructions sont venues ultérieurement compléter celles que nous venons de citer, les unes concernant l'enseignement agricole et les idées protectrices, d'autres la gymnastique, les cours d'adultes, d'autres enfin plus spécialement relatives à l'instruction des filles, trop négligée. La loi de 1850 avait très-imparfaitement comblé la lacune que présente à cet égard celle de 1833.

Si l'instruction primaire, écrivait le ministre en 1854 (2), peut être considérée comme un puissant instrument de civilisa-

(1) Circulaire du 31 octobre 1854.
(2) Même circulaire.

tion, assurément c'est lorsqu'elle s'applique à cette portion de la société qui ne fait pas les lois, mais, ce qui est peut-être plus, qui crée les mœurs. »

Ce principe posé, mais non suivi d'effets, ce sera le titre d'honneur de M. Duruy de l'avoir fait entrer dans l'ordre des réalisations pratiques, et s'il reste encore à faire quelque chose, son nom n'en sera pas moins méritoirement associé à la loi du 10 avril 1867. Je ne puis me dispenser de rappeler l'instruction adressée aux recteurs (1) et dans laquelle était émise pour la première fois l'idée des classes de persévérance, non pas uniquement, mais très-particulièrement, pour les jeunes filles.

Il est malheureusement entré dans les mœurs du pays que l'école primaire soit abandonnée par ses élèves dès qu'ils ont fait leur première communion, c'est-à-dire vers leur douzième année, tandis qu'ils ne la quittent, dans les pays protestants, qu'entre quinze et seize ans, époque de leur grand acte religieux, la confirmation. Il est bien à souhaiter qu'on puisse reprendre au profit de l'école, sinon pour tous les enfants, au moins pour un certain nombre d'entre eux, moins pressés de gagner un mince pécule, ces trois ou quatre années où les forces physiques ont encore besoin d'être ménagées, et dans lesquelles l'esprit serait muni de connaissances qui ne courraient plus le risque d'être oubliées, comme il arrive trop souvent pour celles de l'école primaire. L'enseignement religieux a le catéchisme de persévérance, qui ne laisse pas s'égarer et se perdre les fruits des premières instructions : il nous faudrait aussi des classes de persévérance... Ces classes de persévérance ne nécessiteront ni des méthodes nouvelles ni de nouveaux programmes, puisqu'on n'y enseignera que les matières dites *facultatives*. Or, pour ces études que la loi du 15 mars 1850 a énumérées, que celle du 21 juin 1865 a précisées et accrues, il existe des instructions toutes rédigées, des programmes tout faits : ce sont ceux des écoles normales et des premières années de l'enseignement spécial; il suffit d'y puiser... Pour les filles, il faudrait qu'elles pussent apprendre

(1) 30 octobre 1867.

dans les écoles rurales : la couture domestique, la tenue des livres de ferme, le calcul mental, des notions d'agriculture et d'économie rurale appropriées à la localité, la conduite d'un verger, d'un jardin, d'une basse-cour, quelques principes d'hygiène de famille, etc.; — dans les écoles urbaines, la couture industrielle, le dessin d'ornement et le dessin industriel, les écritures commerciales, le calcul, l'hygiène, et, selon les lieux, quelques-uns des arts professionnels qu'une jeune fille peut pratiquer près de sa mère, la peinture sur porcelaine, la peinture sur bois, la broderie d'art; enfin, partout, la langue française et l'histoire nationale.

Le caractère de cette pédagogie est, ce nous semble, pratique et raisonnable; il porte la marque du génie français et ne tombe dans aucune exagération. A Dieu ne plaise que nous cherchions à rabaisser les incontestables mérites d'autrui! mais nous accusera-t-on de partialité si nous constatons que cet esprit de mesure et d'équilibre n'appartient pas à un égal degré à Pestalozzi, par exemple, ou à Frœbel? La plupart des systèmes, à leur début, sont dans la vérité; l'écueil pour eux est de forcer les conséquences de leur principe; or, il est constant que la méthode de Frœbel, suivie dans sa rigueur, fait prédominer l'esprit scientifique sur les autres modes de développement de la nature enfantine, et ne laisse pas une part égale au sentiment, à la culture des qualités purement morales. M. Gréard en a déjà fait la remarque, et je suis bien aise de pouvoir abriter sous son autorité ce jugement, qui semblera peut-être un peu sévère. Pestalozzi, qui aurait pu verser dans le même défaut, s'en est mieux préservé; mais il en avait un autre, inhérent peut-être à l'ardeur même de sa foi : il manquait d'ordre et par conséquent de méthode au point de vue de la tenue de l'école :

Pestalozzi ne suit aucun plan, dit un historien moderne de

la pédagogie (1), il n'a aucun tableau d'ordre journalier, il se laisse guider par l'inspiration du moment, et arrête souvent ses élèves deux à trois heures consécutives sur le même objet.

C'est bien là l'homme qui, introduit devant l'empereur Alexandre pour le prier de ne pas faire occuper militairement le château d'Iverdon, où était établi son Institut pédagogique, oublie en le voyant l'objet de l'audience et l'entretient pendant une heure des millions de serfs qui peuplent le vaste empire de Russie... N'en rions pas toutefois ; Pestalozzi a pu être un médiocre maître d'école et n'avoir pas eu ce sens pratique qui fait qu'on réussit parmi les enfants, comme parmi les hommes : il a eu ce qui valait mieux pour autrui, sinon pour lui-même, il a eu la foi dans ses idées et dans son œuvre.

Résumons-nous et concluons. Ni les principes de la méthode, ni les vues générales, ni les directions de détail ne manquent à la pédagogie française. Sans grandes innovations, sans bouleversements, en appliquant et au besoin en améliorant les règles, les procédés en possession desquels elle se trouve déjà, elle réussira, quand elle le voudra, à réaliser les progrès les plus sérieux. D'où vient que ce but n'est pas encore atteint ? Il y a à cela plus d'une cause ; je n'en indiquerai qu'une, la principale à mes yeux. M. Rouland posait cette question à la fin de la circulaire du 20 août 1857 : « Les Inspecteurs primaires ont-ils des idées précises, un plan nettement arrêté, et ce plan est-il persévéramment suivi ? MM. les Inspecteurs d'Académie, de leur côté, se préoccupent-ils des moyens d'imprimer, sous ce rapport, au service dont ils sont les

(1) M. J. Paroz, *Histoire universelle de la pédagogie*, Delagrave, éditeur, p. 314.

chefs une marche logique et uniforme? » C'était signaler avec autorité la nécessité de ce que nous appelons aujourd'hui l'organisation pédagogique des écoles primaires. — Nous reviendrons quelque jour sur cette question.

Paul ROUSSELOT,
Inspecteur d'Académie.

DE LA FRÉQUENTATION SCOLAIRE.

I. — La première, la plus grande difficulté que rencontre l'instituteur d'une commune rurale, c'est le manque de régularité dans la fréquentation des classes.

On peut admettre, à la rigueur, que tous les enfants d'une école y viennent six mois par an : novembre, décembre, janvier, février, mars et avril. S'ils ne s'absentaient jamais sans un motif légitime, rare par conséquent, on pourrait leur apprendre l'indispensable en six années d'études. Pendant au moins une moitié de l'année, le maître pourrait suivre un plan d'enseignement réglé d'avance, un programme approprié aux véritables besoins des enfants qu'il doit élever. Il en éprouverait, j'en suis persuadé, une véritable satisfaction. Malheureusement, il n'en est point ainsi. C'est bien peu que six mois de classe d'une manière assidue, eh bien, on ne les a pas dans les écoles des communes rurales.

Il n'est presque pas de jour où l'on ne doive constater des absences sans excuse sérieuse. Une foire ou une fête dans le village ou dans les environs, un voyage à la ville, la visite d'un ami. etc., etc., suffisent à motiver une perte

de temps d'un jour, de deux jours et plus dans beaucoup de cas.

Et ce ne sont pas les seules causes d'absence que nous ayons à déplorer : aujourd'hui il fait beau, on peut travailler aux champs, à la vigne, au jardin : l'enfant de dix à douze ans n'ira pas à l'école. S'il ne travaille pas réellement par lui-même, il gardera ses frères plus jeunes pour donner à sa mère la liberté de travailler. Voici le temps de la chasse au bois. Il faut des traqueurs, on offre un franc, deux francs : aussitôt une nuée d'écoliers. — les plus grands, — accourent, laissant déserts les bancs de l'école. Dans la ferme d'à côté, un labour récent a mis à nu des pierres qui embarrassent la culture : on fait appel aux enfants de l'école. Les chardons menacent d'envahir une pièce de blé : les écoliers sont là qui viendront les arracher. En novembre, il faut défendre les semences contre la voracité des corbeaux : nos grands élèves iront courir la plaine en sonnant de la trompe. En décembre et en janvier, les pommes de terre amoncelées dans les caves commencent à germer : l'école fournira des ouvriers pour *casser les pousses*.

A partir du mois de mai, on le devine, les absences augmentent avec la multiplicité des travaux champêtres.

On voit qu'il est extrêmement difficile d'obtenir partout une demi-année de fréquentation régulière, même en choisissant les époques les plus favorables.

Voilà ce qui se passe dans les pays agricoles, et, il faut s'en féliciter d'ailleurs, ils sont nombreux. Je ne veux rien dire, pour l'instant, des enfants employés dans l'industrie manufacturière. Nous les recevons avec empressement quand ils se présentent à l'école, mais nous ne pouvons guère compter sur eux.

C'est là, il faut le reconnaître, une situation très-fâcheuse et qui met en péril l'avenir de beaucoup d'enfants. L'instituteur connaît le mal et gémit tout le premier d'un état de choses qu'il est souvent impuissant à améliorer. Il en souffre dans son amour-propre : car il aurait besoin d'être encouragé par les succès de ses élèves, et il voit ses efforts paralysés.

Il est bon sans doute que les enfants s'habituent de bonne heure aux fatigues d'un travail manuel ; que, tout jeunes, ils commencent à apprendre un état, celui de leurs parents, par exemple ; mais il faudrait obtenir que cet apprentissage se fît en dehors des heures que réclame leur instruction. Il serait nécessaire, en outre, qu'il se fît sous la surveillance de la famille ou de personnes dignes de la remplacer. Point ne se passent ainsi les choses ordinairement. Les enfants sont, le plus souvent, mêlés à des ouvriers, hommes, femmes, jeunes gens. Or qui ne le sait ? le langage, les mœurs de beaucoup d'ouvriers, *même au village*, laissent fort souvent à désirer. Il est à craindre que dans ce milieu, à ce contact, l'innocence des enfants ne se trouve exposée, que leur raison ne s'égare, que leur jugement ne se pervertisse. Il naît de là pour l'instituteur un nouveau et cruel souci. Quand ses élèves lui reviendront, non-seulement ils auront oublié une bonne partie de ce qu'il leur avait péniblement appris, mais ils auront, en outre, contracté de mauvaises habitudes qu'il faudra réformer. Ainsi se passe la vie ; et quand on compare le résultat obtenu aux efforts de toute nature qu'il a coûtés, on est véritablement attristé.

Je ne suis point de ceux qui nient les progrès de l'instruction primaire ; je reconnais volontiers que, relativement, ils sont considérables ; mais je ne saurais admettre

qu'ils répondent aux sacrifices que s'impose la société. Tous ceux qui voient et examinent de près les choses affirment que les ouvriers des campagnes, un grand nombre tout au moins, et même ceux des villes, ne savent ni lire ni écrire *au sens vrai du mot*. Il en est encore beaucoup de complétement illettrés. Les hommes qui vivent au milieu des populations ouvrières, ceux qui inspectent les cours d'adultes, comme ceux qui ont pour mission d'examiner le degré d'instruction des enfants employés dans les diverses industries, ne sauraient se faire aucune illusion sur l'état de l'enseignement populaire considéré dans ses résultats.

II. — Les enfants, nous l'avons dit, ne fréquentent pas assez régulièrement les classes. Ajoutons qu'ils quittent beaucoup trop tôt l'école. A douze ans, souvent à onze, plus tôt quelquefois, ils ont terminé leurs études. Que peut-on espérer d'une éducation si rapide faite dans les conditions énumérées plus haut? Il n'en reste que bien peu de chose au bout de quelques années. C'est, en effet, au moment où ils profiteraient le plus des leçons, où ils commencent à prendre réellement goût à l'étude, qu'on les enlève à leurs maîtres!

On répondra, il est vrai, que ces enfants viendront plus tard au cours d'adultes. Oui, un certain nombre reviendront demander les leçons du soir; mais on sait bien que les cours d'adultes, fussent-ils mieux fréquentés qu'ils ne le sont généralement, ne peuvent suppléer efficacement l'école proprement dite. L'enseignement n'y saurait avoir la même marche réglée, méthodique, progressive, qu'à l'école ordinaire; il n'y saurait être raisonné avec le même soin. Ici on va au plus pressé. On s'efforce

d'apprendre à lire et à écrire à celui qui n'a jamais su, ou d'apprendre de nouveau à celui qui a su quelque peu, mais qui ne sait plus du tout : ce dernier cas n'est pas si rare qu'on pourrait le croire.

Quant aux élèves qui savent lire et écrire, ce qu'ils viennent demander, c'est un peu d'arithmétique, quelques éléments de géométrie pratique, les connaissances dont ils ont un besoin immédiat dans leur profession. Vouloir les obliger à suivre un cours d'études régulier serait les renvoyer. Ils n'entendent point du tout raison et, dans une certaine mesure, ils font la loi.

Ainsi : manque de régularité dans la fréquentation des classes et désertion des classes avant le temps voulu, nécessaire, tels sont les écueils que rencontrent presque partout les instituteurs et les institutrices. Tant que l'on n'aura pas remédié à cet état de choses, l'enseignement populaire ne sera qu'un enseignement insuffisant, inefficace et stérile. Il faut obtenir que tous les enfants, de sept ans accomplis à quatorze ans accomplis, suivent régulièrement l'école. De sept ans à dix ans, la fréquentation devrait être de onze mois par an. Pour les élèves de douze à quatorze ans, on pourrait n'exiger que six mois. On devine, sans que je le dise, le motif de l'exception demandée pour les derniers.

Par quels moyens arriver à ce résultat? Il en est que tout le monde connaît et que je me bornerai à énumérer.

Parmi les hommes qui ont examiné la question sans parti pris, de bonne foi, les uns proposent de supprimer la rétribution exigée des pères de famille, d'offrir à tous ce qui n'était accordé qu'aux nécessiteux, reconnus comme tels. La société se charge des frais d'éducation et ne demande aux individus que de remplir un devoir dont

nul ne devrait ignorer l'obligation morale et stricte où il est de le remplir.

D'autres exigent plus : il ne leur suffit pas que la société rende facile à tous l'accomplissement d'un devoir de premier ordre, d'un devoir sacré; ils sollicitent le vote d'une loi qui assure impérativement l'accomplissement de ce devoir.

Il en est enfin qui, subordonnant les procédés à employer au but à atteindre, n'emploient que deux mots pour exprimer leur vœu : l'*instruction obligatoire*. Ils ne font pas de la gratuité absolue une condition indispensable, nécessaire. Il est probable, toutefois, que, dans la pratique, cette condition s'imposerait d'elle-même : car l'obligation comporte la gratuité dans une mesure si étendue, qu'il vaut autant et peut-être mieux la rendre complète et absolue.

CHATEAU,
Inspecteur de l'instruction primaire
à Meaux.

VOYAGES D'INSTRUCTION

DES

ÉCOLES SUPÉRIEURES MUNICIPALES.

L'école Turgot au Havre pendant les vacances de 1877.

Depuis deux ans, les élèves les plus méritants des écoles supérieures municipales inaugurent leurs vacances par un voyage d'instruction, qu'ils exécutent sous la conduite de leurs directeurs et aux frais de la Ville de Paris. A M. Fer-

dinand Duval, préfet de la Seine, revient le mérite d'avoir conçu et réalisé cette excellente idée, et au Conseil municipal celui de l'avoir accueillie avec faveur. On ne saurait trop approuver l'initiative prise par M. le Préfet de la Seine. Les élèves laborieux des écoles y trouvent la satisfaction de voyager et de contempler de beaux pays, satisfaction interdite à la plupart d'entre eux par leurs modestes conditions de fortune. Le profit d'ailleurs n'est pas moindre que le plaisir. Après une année d'efforts intellectuels, quel repos que les stations à l'air vivifiant de l'Océan, les bains de mer et les promenades dans de riantes campagnes ! Et quel complément d'études que ces observations d'une variété infinie, où l'objet réel et pour ainsi dire vivant vient éclairer la description faite au cours des leçons, et ces visites d'usines où les applications viennent projeter leur lumière sur les théories !

Du reste, l'enseignement des écoles municipales prépare très-bien la jeunesse à ces voyages. En effet, leurs programmes font une large place aux sciences physiques et naturelles, qui y sont enseignées d'une manière plus pratique que théorique, plus concrète qu'abstraite. Aussi les élèves de ces écoles, dans leurs excursions et dans leurs visites à des établissements industriels, rencontrent-ils le plus souvent des objets ou déjà familiers, ou promptement accessibles à leur intelligence. Excellente disposition qui rend leur curiosité plus réfléchie et plus pénétrante ! On le voit bien dans les comptes rendus qu'ils rédigent à leur retour, et qui sont comme le paiement de leur plaisir.

Les sujets d'études varient nécessairement selon les localités. Tantôt c'est l'industrie avec l'extrême diversité de ses objets et de ses procédés ; tantôt c'est la mer, ses phénomènes naturels et les produits de l'activité humaine

qu'elle suscite. Tantôt, c'est la terre, sa composition, son histoire, les végétaux et les animaux qu'elle porte et qu'elle nourrit, en un mot, la matière de l'histoire naturelle. Les directeurs, dans les projets qu'ils soumetttent à M. le Préfet de la Seine, tiennent compte de ces différences.

La durée du voyage est de dix jours : il s'effectue entre le 15 et le 30 août, après la fermeture des classes. Chaque école envoie une cinquantaine d'élèves, choisis d'après leurs notes de travail et de conduite, plutôt qu'en raison de leurs succès. En effet, l'admission sur la liste étant une récompense très-désirée, on a jugé que le zèle soutenu et les qualités du caractère y avaient au moins autant de droits que la seule facilité d'esprit. Le directeur de l'école est naturellement le chef responsable et le guide de l'expédition. Un ou deux maîtres l'accompagnent pour la surveillance de détail, ainsi qu'un professeur de sciences physiques pour la partie technique. Le rôle de ce dernier consiste en explications données sur les lieux, et en conférences dans lesquelles il prépare les visites ou en résume et en groupe les résultats. En ce qui regarde l'installation, le lycée ou le collége, selon la ville prise pour centre, offre l'hospitalité aux voyageurs. Il se charge en même temps, moyennant remboursement, de pourvoir à leurs besoins pendant la durée de leur séjour. Grâce à cette combinaison, et aux réductions de tarif que consentent les compagnies de chemins de fer ou de navigation, les sacrifices que la Ville de Paris s'impose pour ces voyages ne dépassent pas la juste mesure.

La première excursion a eu lieu en août 1876. Les écoles Turgot, Colbert, Lavoisier et J.-B. Say (ces deux dernières formant un seul groupe) sont allées successivement passer dix jours à Dieppe. L'expérience a montré qu'il y

aurait des inconvénients à maintenir le système des excursions successives. Les voyageurs qui terminaient la série avaient à compter avec une saison déjà avancée, avec les journées plus courtes et les intempéries qui annoncent l'équinoxe d'automne. Aussi les voyages sont-ils maintenant simultanés. En 1877, tandis que Chaptal s'établissait à Dieppe, Colbert à Bayeux, Lavoisier et J.-B. Say à Compiègne, Turgot prenait ses quartiers au Havre. Quelques détails sur le voyage de l'école Turgot donneront une idée exacte du caractère et des résultats de cette institution.

Disons tout d'abord que le Havre offre des avantages incomparables, et par lui-même et par ses environs : spectacles variés et grandioses de la nature, activité maritime et commerciale d'une importance exceptionnelle, buts charmants de promenade, tout s'y rencontre. La ville possède, en outre, un lycée très-vaste et parfaitement aménagé, où ses hôtes de passage peuvent trouver largement l'espace dont ils ont besoin sans gêner les pensionnaires qui ne quittent pas l'établissement pendant les vacances. M. le Ministre de l'Instruction publique avait accordé l'autorisation nécessaire, et l'école Turgot n'a eu qu'à se louer de l'accueil qu'elle a reçu de la direction du lycée.

On rencontre au Havre un bon nombre de fabriques et d'usines, notamment des raffineries de sucre. Mais on trouve à Paris et aux environs des établissements similaires et d'une importance supérieure. Le Havre est, avant tout, le premier port de commerce de la France. Le grand intérêt qu'il présente et les ressources spéciales qu'il offre à l'étude sont donc fournis, non par l'industrie, mais par la mer et ce qui s'y rapporte, les navires, les constructions navales, etc.

Par conséquent, c'est de ce côté que devait se tourner l'attention des voyageurs.

Les souvenirs du cours de cosmographie, rafraîchis par une conférence du professeur, facilitaient aux élèves l'intelligence du phénomène des marées ; ils ont pu en constater l'action à distance en remontant la Seine et l'Orne. L'époque du voyage était favorable ; elle permettait d'apprécier la force de la marée aux quadratures et aux syzygies, et de bien se rendre compte de ce qui constitue la barre d'un fleuve. Sous le rapport zoologique, la plage du Havre est pauvre. Mais l'aquarium contient quelques spécimens intéressants des espèces qui vivent dans l'Océan.

La géographie a été plus favorisée. Nombre de définitions ont été rendues vivantes et claires par la vue des accidents naturels qu'elles expriment. Embouchure, estuaire, golfe, baie, cap, port, autant de termes dont le sens est désormais parfaitement précis dans la mémoire des jeunes voyageurs. Ils n'ont pas manqué de noter la ligne de démarcation entre la Seine et la mer, ligne tracée par la différence de couleur des eaux.

Si des faits naturels on passe aux travaux de l'homme, quel vaste champ d'observations ! le port et l'avant-port, les bassins et leur installation, les écluses, les cales à sec pour les réparations, la conduite des navires pour l'entrée et la sortie à la jetée, le service des sémaphores, devenu si important depuis que l'organisation des observatoires météorologiques permet de suivre, avec l'aide du télégraphe, les mouvements de l'atmosphère et de signaler l'approche des tempêtes. On n'a pas négligé de faire remarquer que les flots enregistrent automatiquement leur hauteur.

Mais il n'aurait pas suffi aux élèves de contempler à dis-

tance de grands navires ; en étudier un au moins de plus près entrait dans leur désir et dans le programme de l'excursion. La visite de *la France*, un des plus beaux paquebots transatlantiques, leur a montré l'aménagement d'un navire destiné aux longues traversées. Ils l'ont visité dans toutes ses parties, et en ont admiré les dimensions et l'installation. Les puissantes machines qui lui impriment le mouvement ont fourni matière à une révision de physique et de mécanique. M. Mazurier, maire du Havre, qui compte parmi ses principaux employés un ancien élève de Turgot, avait bien voulu envoyer au directeur de l'école l'autorisation de visiter un des vapeurs de la compagnie des Déchargeurs réunis, *la Ville-de-Bahia*. Ce navire, affecté au transport des marchandises et des émigrants dans l'Amérique du Sud, n'a pas la grandeur ni le luxe de *la France*; mais, par sa destination toute différente, il a offert un utile sujet de comparaison avec ce paquebot.

La visite des chantiers de M. Normand a permis de saisir sur le vif l'œuvre si considérable de la construction d'un navire : on achevait à ce moment un aviso cuirassé. Cette même visite a été l'occasion d'une bonne leçon de mécanique industrielle. En effet, l'atelier de sciage renferme une grande variété de scies, dont une, particulièrement remarquable et inventée par M. Jacques Normand, débite immédiatement le bois dans la courbe qu'il doit conserver sur la coque du navire. On l'a très-obligeamment manœuvrée à l'intention des élèves. Plus loin venait la série des machines qui accomplissent sur le métal les opérations successives qu'il doit subir.

A l'usine de *la Société anonyme des constructions navales*, les jeunes voyageurs ont pu se faire une idée de la fabrication des pièces qui constituent l'organisme des navires.

Ils ont assisté au spectacle imposant de la fusion de la fonte et de sa coulée dans des moules de roues. Ils ont vu en fonction de puissants marteaux de forge mus par la vapeur. Dans un vaste atelier marchaient bruyamment les tours, les machines à raboter, à percer, etc., qui concourent à la confection des roues et des hélices. Parmi les travaux qui ont été le plus remarqués, il faut citer le forage d'un gigantesque canon de siége. L'opération empruntait un intérêt particulier à cette circonstance, que les élèves avaient été témoins, quelques jours auparavant, d'essais de pièces de marine tirant sur un but placé en mer.

Les docks ont été l'objet d'une longue promenade. La variété des marchandises, cafés, sucre, poivre, alcools, huiles, pétrole, etc., et l'indication de leur provenance, constituaient une révision de la géographie agricole et commerciale. L'industrie était là également, avec ses moyens perfectionnés. Trois choses ont surtout attiré l'attention : une machine ingénieuse pour pulvériser le sucre, un procédé simple et rapide de mesurage des spiritueux et un système hydraulique, mu par la vapeur, pour le chargement et le déchargement des navires.

Enfin les connaissances des élèves de Turgot en physique les ont mis à même de faire une visite très-fructueuse aux phares de la Hève. On les a conduits tout d'abord au sommet d'une des tours, jusqu'à la cage où sont placés les prismes réflecteurs, dont leur professeur a expliqué sur place le mode d'action. Ensuite, on les a introduits dans la chambre des machines. C'était une bonne occasion, et on ne l'a pas négligée, d'étudier la question des phares à huile et des phares électriques, des phares à feux tournants ou à feux fixes, et la question de l'éclairage des navires par l'électricité.

Le voyage du Havre a bien été, comme on le voit, un voyage d'instruction. Mais pour qu'il conservât le caractère d'une récompense, il fallait que l'agréable y fût mêlé à l'utile. Cette condition a été remplie par un ensemble de promenades quotidiennes. Les environs immédiats ou rapprochés du Havre en présentent de très-belles : Sainte-Adresse, la côte d'Ingouville, Harfleur, Montivilliers au nord, la route de Trouville à Honfleur au sud. Elles ont été goûtées comme elles le méritent. Mais le vœu unanime appelait les promenades en bateau. Bien peu de ces jeunes gens connaissaient d'autre navigation que celle de la Seine entre Paris et Saint-Cloud. Et d'ailleurs, comment séjourner dans un port sans aller sur mer? Les traversées du Havre à Rouen, à Trouville, à Caen, et de Honfleur au Havre, ont pleinement satisfait un désir si légitime. Dans ce dernier trajet on a même rencontré, sans courir de danger, une occasion de sentir de près les colères de l'Océan, que les plus grands élèves avaient jusque-là trouvé trop calme.

Mais il ne faudrait pas croire que ces excursions aient été de simples parties de plaisir, stériles pour l'intelligence de nos touristes. Que de notions d'histoire, d'archéologie, d'architecture, recueillies, avec l'aide des guides ou au hasard d'une conversation, en passant devant des endroits célèbres, comme Jumiéges, ou en visitant les monuments de Rouen ! On dessine beaucoup dans les écoles municipales : elles préparent des artistes industriels et des architectes. C'est dire qu'une promenade à travers une des villes de France les plus riches en édifices anciens et admirables, ne peut pas ne pas laisser des traces durables dans l'esprit des élèves de ces établissements. Quant à l'effet moral produit sur eux par les beautés de la nature, leur âge nous défend

d'y insister. Mais ce serait une erreur de penser qu'il a été nul. On a beau être écolier : pour peu qu'on ait l'esprit attentif et l'âme ouverte, on ne contemple pas sans éprouver des impressions fortes et élevées des paysages tels qu'en présentent les bords de la Seine entre Rouen et Quillebœuf, et la côte du Calvados entre Honfleur et Trouville. Les maîtres ont entendu plus d'une parole qui atteste que nous ne faisons pas ici une pure hypothèse.

Nous en avons dit assez pour montrer les avantages des voyages d'instruction, comment ils précisent et étendent les connaissances déjà acquises, et quels horizons nouveaux ils ouvrent à l'intelligence des élèves appelés à y prendre part. Plus heureux que les laboureurs dont parle Virgile, ces jeunes gens connaissent leur bonheur et le manifestent franchement. Aussi l'attrait d'une si belle récompense n'est-il pas sans action sur le travail général dans les écoles : bon nombre d'enfants redoublent de vigilance sur eux-mêmes et d'ardeur dans l'accomplissement de leur tâche pour se voir classés parmi les élus à la fin de l'année scolaire. M. le Préfet de la Seine a donc trouvé un nouveau moyen d'émulation des plus efficaces, et qui a le mérite de n'être pas fondé sur les satisfactions passagères de l'amour-propre. De bons esprits ont pu, avant que la mesure fût mise à exécution, éprouver quelques doutes sur sa portée pratique, et se demander si elle serait beaucoup plus qu'un témoignage de satisfaction accordé à quelques élèves. L'expérience leur a répondu, et ils sont maintenant les premiers à souhaiter que l'institution des voyages de vacances s'établisse définitivement dans le régime des écoles supérieures de la Ville de Paris.

PORCHER,
Directeur de l'école municipale Turgot.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN BRETAGNE AVANT 1789.

(*Suite.*)

Mgr le Gouverneur, après avoir reproduit ces *notes justificatives*, formule lui-même ses instructions, ainsi conçues :

« Article 11. — *Escoles.*

» Afin que les enfants et jeunes gens de notre diocèse se mettent à estudier et apprendre les bonnes lettres avec piété et l'obéissance envers Dieu et les parents, pour donner en leur temps les fruits dignes de leur bonne éducation, et ne croupir en ignorance, les recteurs et curés remontreront à leurs paroissiens que, s'il n'y a point d'escole, la jeunesse, nourrie en oysiveté, apprend l'art de mal faire, d'elle-même poussée du bransle de sa propre corruption ; — voire se perd, ignorant les choses nécessaires à salut ; et les exhorteront de contribuer à establir, ériger, dresser et entretenir des escoles ouvertes à tous pauvres et riches, par toutes les paroisses ; même y fonder et bastir quelque maison, en lieu convenable et voisin de l'église, si déjà il n'y en a, pour y faire leçons et loger les régents et maistres d'escoles, approuvez par nous et constituez de notre authorité, après être recognus catholiques, et de prud'hommie et de capacité requise à instruire la jeunesse, tant en foi et doctrine chrétienne, qu'aux honnestes disciplines et vertueuses mœurs ; — lesquels aussi facent et expliquent le catéchisme trois fois

la sepmaine ; et soient soigneux d'enseigner et contraindre leurs escoliers à bien vivre et à bien faire, à prier Dieu tous les matins et tous les soirs, invoquer la vierge Marie et les Saincts, ouïr la messe tous les jours et y servir dévotement, estre humble, se confesser et faire leur bon jour tous les mois.......

» Au surplus, les mesmes maistres et maistresses d'escoles seront tenus et obligez de faire, suyvant le concile, profession de foi par chacun an, le premier jour du mois de janvier, entre les mains du recteur ou curé de la paroisse où ils régenteront, — outre la profession qu'ils feront premièrement devant nous. — Et d'autant que vacquer à l'instruction de la jeunesse et communiquer la science apprise est chose louable et acte d'humilité et de charité, chaque recteur ou curé présentera les plus sçavants et capables prestres et clercs de sa paroisse à nos visites (sans préjudice de ceux qui auraient droict d'y nommer), pour en choisir examiner et approuver un digne d'estre establi principal en cette charge. Et, pour oster les dissensions et divisions qui pourraient sourdre de telle question, nous ordonnons qu'il n'y aura qu'une seule escole en chaque paroisse et défendons sur peine d'excommunication *ipso facto incurrendæ*, à tous clercs et aultres, de s'entremettre à tenir escole particulière sans la permission et le consentement de celuy que nous aurons approuvé, commis et institué pour y tenir l'escole publique, ou sans en avoir obtenu de nous spéciale licence par escrit ; sauf qu'il est toujours loisible aux seigneurs d'avoir et entretenir, en leurs maisons, un précepteur particulier, pour eslever et former leurs enfants aux sciences, à la vraie religion, et les acheminer à la vie éternelle. — Mais tous en général se doivent garder d'exposer ou proposer à lire aux enfants aucuns

livres hérétiques, magiciens, bouffonnesques, ou autrement prohibez, d'autant que ceux qui lisent, tiennent, soutiennent ou gardent chez eux quelque livre de telle qualité tombent en l'excommunication de la bulle *In cœnâ Domini*.

» Enfin, pour obvier au péché d'irrévérence, nous prohibons et défendons à toutes personnes de tenir escoles dans les églises consacrées, sur peine d'excommunication et de dix livres d'amende, applicables, par moitié, à la fabrique et au bastiment des Ursulines de nostre ville de Saint-Malo, — sinon que ce fût pour catéchiser, et s'y arrester en toute crainte et respect ».

Par ce qui précède, on voit que les recteurs ou curés devaient insister auprès de leurs paroissiens pour que des écoles fussent établies partout où elles seraient nécessaires. Les instructions de l'évêque ne font pas connaître les moyens coercitifs que l'on pouvait employer pour atteindre ce résultat ; mais il y a lieu de croire que, à cette époque et dans cette province où le clergé exerçait une très-grande influence, les recommandations faites ainsi du haut de la chaire devaient être considérées comme des ordres formels par ceux qui les recevaient. Dès lors, il est permis de supposer que les écoles devinrent nombreuses dès le XVII[e] siècle.

D'ailleurs les paroisses, qui étaient presque toujours très-étendues, avaient beaucoup de chapelles, et généralement chaque chapelle avait un prêtre, quelquefois même plusieurs. Ces prêtres, assez peu occupés par leur ministère, devenaient naturellement les instituteurs de leurs voisins, surtout pendant les longues soirées de l'hiver. C'étaient là des écoles très-irrégulières, il est vrai, mais il est incontestable cependant qu'elles devaient rendre quelques services.

Les instructions que nous venons de citer de M[gr] le Gou-

verneur, ne sont pas les seules que l'on possède pour le diocèse de Saint-Malo. Dans les années 1707, 1708, 1711 et 1712, Mgr Desmarets renouvela les ordonnances de ses prédécesseurs et décréta même quelques priviléges en faveur des ecclésiastiques ayant un certain nombre d'élèves.

« Nous exhortons, dit-il, les recteurs à establir dans leurs paroisses de petites escoles. Les ecclésiastiques qui auront vingt escoliers ou plus, lors de la confection des rolles de la subvention, seront considérés, et on leur diminuera la moitié de l'imposition ordinaire, en rapportant un certificat ou attestation des recteurs, qui fasse conster du nombre de leurs escoliers ».

En 1722, Mgr Desmarets s'occupe de nouveau des petites écoles. Voici les dispositions de son mandement :

« A ces causes, conformément au concile de notre province tenu à Tours en 1583, et à la disposition de l'édit de Sa Majesté du mois d'avril 1695 (1), nous ordonnons :

» 1° Que ceux et celles qui tiennent des petites écoles dans les villes de notre diocèse obtiendront permission par écrit de nous ou de nos grands vicaires ; et qu'à l'égard des paroisses de la campagne, les maîtres et maîtresses l'obtiendront des recteurs, lesquelles permissions seront renouvelées tous les ans.

» 2° Comme l'impiété et le libertinage s'insinuent très-ordinairement dans le cœur des jeunes gens par les écrits

(1) Voici un extrait de cet édit: « La nomination des maîtres et maîtresses d'école des fondations particulières de charité appartient aux fondateurs et à leurs héritiers ou à ceux auxquels elle a été déférée par l'acte de fondation. En tous cas ces nominations doivent être approuvées par les curés des paroisses, et les maîtres et maîtresses sont soumis à l'inspection des évêques et des archidiacres qui, dans le cours de leurs visites, ont le droit de les interroger, même de les destituer dans tous les temps, s'ils ne sont pas satisfaits de leur doctrine ou de leurs mœurs. »

et par les livres, nous défendons à tous maîtres et maîtresses d'école de laisser entre les mains des enfants d'autres livres que ceux qui sont dûment approuvés, comme aussi de leur laisser lire ou copier aucunes lettres, poésies ou compositions qui puissent altérer leur foi ou corrompre leur innocence.

» 3° Nous faisons très-expresses défenses et inhibitions, sous peine d'excommunication, à tous maîtres d'école dans l'étendue de notre diocèse, d'admettre aucune fille dans leur école ; comme aussi nous défendons sous les mêmes peines aux maîtresses d'école de recevoir aucun garçon dans les leurs ; et où cet abus se serait introduit, nous enjoignons, sous les mêmes peines, auxdits maîtres et maîtresses d'école de renvoyer lesdits garçons et lesdites filles, huit jours après qu'ils auront connaissance de notre présent mandement ; et où les maris enseigneront les garçons, et leurs femmes les filles, leur ordonnons de les enseigner en des maisons différentes, de manière que les enfants des deux sexes ne se trouvent point ensemble à l'entrée ou à la sortie de l'école ».

Comme on le voit par ce troisième paragraphe, les écoles mixtes étaient condamnées de la manière la plus absolue, puisque l'évêque n'hésitait pas à frapper d'excommunication, c'est-à-dire de la peine canonique la plus sévère, ceux ou celles qui oseraient enfreindre ses ordres. Sous ce rapport, la législation moderne n'est pas allée aussi loin : car la loi du 10 avril 1867 admet encore les écoles mixtes dans les communes ayant une population de moins de cinq cents habitants.

Enfin, un quatrième paragraphe des instructions de l'évêque de Saint-Malo nous montre d'une manière incontestable qu'il existait des salles d'asile dès cette époque, et

qu'un établissement de ce genre était ouvert à Saint-Malo.

« 4° Attendu néanmoins l'usage particulier de la ville de Saint-Malo, qui est que les maîtresses d'école vont prendre les petits garçons dès l'âge de *quatre* ou *cinq* ans, chez leurs parents, pour les conduire chez elles, ce à quoi les maîtres d'école ne peuvent s'assujettir, n'entendons comprendre dans l'article ci-dessus les maîtresses d'école de la ville de Saint-Malo qui n'admettent à leurs écoles que des enfants de ce bas âge ». — (Signé : F. D. évêq.)

Ces maîtresses qui n'admettent dans leurs écoles « *que des enfants de ce bas âge* » sont bien, il me semble, de véritables directrices de salles d'asile, avec cette différence pourtant que ce sont les parents qui doivent aujourd'hui conduire leurs enfants en classe. Mais comme il est probable que les maîtresses recevaient une rétribution proportionnée aux services qu'elles rendaient, leur complaisance n'a rien qui doive nous surprendre.

Dans le synode de 1749, Mgr de La Bastie rappela les instructions de Mgr Desmarets, en ajoutant toutefois une nouvelle observation.

« Nous ordonnons, dit-il, aux maîtres et maîtresses de ne pas se contenter d'apprendre à lire et à écrire,.... mais aussi d'avoir soin de bien apprendre le catéchisme et de se servir de celui du diocèse ».

Ce sont là les principaux passages des instructions concernant les écoles, adressées par les évêques de Saint-Malo au clergé de leur diocèse. Nous avons tenu à les citer longuement : car elles nous ont paru assez complètes, plus complètes au moins que celles que nous possédons sur les autres diocèses de la Bretagne. Celles-ci ne sont que la reproduction ou la paraphrase des premières. Je ne vois dans les ordon-

nances de Vannes qu'un seul passage méritant d'être relevé.

En 1693, Mgr d'Argouges s'exprime ainsi : « Les recteurs feront connaître dans leur prône, aux pères et mères, l'obligation qu'ils ont d'envoyer leurs enfants aux petites écoles, pour les élever chrétiennement et leur apprendre à bien vivre. »

Certes, c'était là une obligation toute morale, mais il est à présumer qu'elle dut produire de bons effets.

De ce qui précède, il résulte que dès le XIVe siècle, les évêques bretons encouragèrent la création d'écoles dans toutes les paroisses de leurs diocèses, et proclamèrent même, en quelque sorte, l'obligation de l'instruction primaire.

Il est difficile aujourd'hui de savoir si ces prescriptions furent partout observées, car il reste bien peu de documents donnant des renseignements précis sur ce point, et encore faut-il feuilleter longtemps les registres poudreux des fabriques avant de les découvrir. Dans tous les cas, il est permis de croire que, en dehors des prières et du catéchisme, toute l'instruction se réduisit aux éléments de la lecture et de l'écriture, — parfois peut-être aussi à quelques rares notions de calcul. C'eût été déjà là, d'ailleurs, un immense résultat, car aujourd'hui même un assez grand nombre d'enfants quittent nos écoles rurales en n'emportant que ce léger bagage.

Mais à la fin du XVIe siècle et au commencement du XVIIe, des écoles régulières furent créées dans les localités un peu importantes, et les maîtres eurent un traitement fixe, payé sur les ressources de la Communauté ; traitement en retour duquel ils devaient instruire *gratuitement* tous les enfants pauvres qui se présentaient.

Dès lors, l'instruction se répand assez sérieusement,

même dans les campagnes. On en retrouve une preuve incontestable dans les vieux registres qui ont été conservés et qui sont souvent plus lisibles et mieux orthographiés que ceux de nos conseils municipaux actuels.

C'est dans ces registres que l'on trouvera les matériaux de l'histoire de l'instruction primaire; mais, pour résumer les délibérations des anciennes communautés, il faudra de longues recherches.

Personne mieux que les instituteurs n'est à même d'entreprendre ce travail ; nous ne saurions donc trop les engager à se mettre à l'œuvre et à compulser attentivement ces vieilles archives dont la garde leur est souvent confiée, en qualité de secrétaires de mairie. Ils ne tarderont pas à se trouver largement dédommagés de leur peine par l'intérêt que leur offriront les documents curieux qu'ils pourront découvrir.

A. Richard,
Inspecteur de l'enseignement primaire,
à Pontivy.

LES MAISONS D'ÉCOLE EN FRANCE ET A L'ÉTRANGER.

Le moment n'est plus où la nécessité de créer des écoles avait besoin d'être démontrée; cette nécessité est aujourd'hui comprise de tous, plus même, peut-être, des riches et des savants que des pauvres et des ignorants. On reconnaît qu'en instruisant un ouvrier, on le rendra plus habile et plus heureux, et on ne pense plus qu'il sera impossible de trouver un manœuvre ou un serviteur parce que tout le monde saura lire et écrire.

Mais, si on ne conteste à personne le droit de s'instruire, on n'accorde pas à tous le moyen de le faire, et l'impossibilité où se trouvent un grand nombre d'enfants d'aller à l'école, parce

qu'elles sont insuffisantes ou qu'elles n'existent pas, équivaut à un refus.

Ainsi, actuellement, il existe en France 1,500 communes privées de toute espèce d'écoles, et 25,000 des écoles existantes demandent à être reconstruites, agrandies ou réparées, afin d'être appropriées à leur destination. A Paris, à Paris même, 30,000 enfants sont privés d'instruction parce que la place leur manque à l'école, et, dans deux arrondissements, les élèves ont près d'un kilomètre à franchir pour arriver à l'école ou à l'asile.

A défaut d'un refus nettement formulé, le père de famille se trouve donc en présence d'une impossibilité matérielle, et, en définitive, le résultat est identique.

Et, cependant, on aurait tort d'accuser l'Administration de négligence et d'abandon; chacun connaît à cet égard les préoccupations des différents ministres qui se succèdent; et, pour ne parler que du département de la Seine, grâce aux efforts du Conseil municipal de Paris, 37,000 enfants ont vu, depuis 1871, s'ouvrir pour eux la vie scolaire. Ainsi l'on comptait, en 1871, à Paris 341 écoles et asiles, et 67,500 enfants en restaient exclus. En 1876, Paris possède 382 écoles, et le nombre des enfants qui en est forcément exclu est réduit de moitié.

Maintenant, remarquons l'enchaînement des faits : la France, moins avancée en ceci que l'Allemagne, le Wurtemberg, le duché de Bade, l'Autriche, la Bavière, le Danemark, la Suède, la Suisse, le Portugal, n'a pas encore rendu l'instruction obligatoire; elle ne peut, en ce moment, réaliser ce progrès, parce qu'elle proclamerait une déception et exigerait une chose impraticable. Comment, en effet, obliger les parents à envoyer leurs enfants à l'école, quand les écoles manquent ou sont insuffisantes ?

La construction d'écoles nouvelles, l'amélioration de celles qui existent, se lient donc intimement au développement de l'instruction populaire, et c'est ce côté de la question qui la rend si utile, si intéressante et si actuelle.

L'enfant se rend à l'école le matin vers huit heures, seul le plus souvent. Il franchit le seuil redouté, pénètre dans une grande salle servant, à la fois, de vestibule, de préau, de ves-

tiaire, de lavabo, de réfectoire, de salle de réunion et de récréation... Si c'est son tour de corvée, c'est-à-dire si, suivant la coutume en usage dans certains établissements, c'est à lui d'assurer la propreté de l'école, il entre bien vite en fonctions, et, aidé de quelques camarades, arrose, balaie, époussette avec plus ou moins de conscience, allume les poêles et prépare les lampes.

Pendant ce temps les élèves s'assemblent dans le préau. En arrivant, chacun suspend sa coiffure, son double vêtement, à un porte-manteau au-dessus duquel règne un long rayon destiné aux paniers.

Il fait un froid glacial dans cette grande salle; depuis deux ans, à peine, les préaux des écoles de Paris sont clos; ils étaient auparavant ouverts sur toute une de leurs faces.

Ces enfants, pour la plupart, auraient besoin de se laver les mains et la figure, de se peigner et de se brosser; il y a bien des lavabos là-bas, au fond du préau, mais cette eau froide leur fait peur; puis ils n'ont ni savon, ni serviettes; ils se pelotonnent ou jouent pour se réchauffer en attendant l'heure de la classe.

Dans les campagnes, la situation est autre, je ne veux pas dire meilleure; les enfants ont souvent deux, trois, quatre kilomètres à parcourir pour gagner l'école du chef-lieu de la commune, car les écoles de hameau sont encore bien rares. Pour arriver à l'heure, les pauvres enfants se mettent en route avant le jour; les plus grands prennent la tête, portant une lanterne et des bâtons, et la petite troupe, filles et garçons, fait bravement son chemin. Habitués à vivre au grand air, les enfants de la campagne supportent vaillamment les fatigues physiques, les variations du chaud et du froid; le temps d'école est, pour eux, moins pénible qu'il ne l'est pour les enfants des villes; dans la belle saison, il ont l'espace, les champs, le salutaire exercice des longues promenades et les fraîches soirées pour se reposer de la chaleur du jour, toutes compensations refusées à l'écolier des villes.

Les Anglais possèdent une sorte d'école que nous ne connaissons pas, les ragged schools, *école de déguenillés*. Le nom donne idée de la chose, et cependant l'imagination reste

certainement au-dessous de la vérité. Il faut avoir vu l'effroyable misère de certains quartiers de Londres, de Birmingham ou de Glascow, pour comprendre la pénible impression que causent ces agglomérations d'enfants demi-vêtus, allant à l'école les pieds nus dans la boue noire et fétide.

En Suisse, en Belgique, en Allemagne, la situation est bien préférable : d'abord les distances à parcourir par les enfants pour aller à l'école, sont en général moindres qu'ailleurs ; les écoles sont en plus grand nombre et leur population est plus restreinte. Cette diminution dans la longueur du trajet que l'enfant doit faire chaque jour est une amélioration considérable ; elle empêche l'enfant d'avoir des occasions de vagabondage, lorsqu'il va ou revient seul de l'école, ce qui est le cas le plus fréquent ; elle lui évite de trop longs séjours dans la rue, toujours si pleine de dangers pour lui, et lui permet enfin de venir, au milieu du jour, prendre son repas avec ses parents.

En arrivant à l'école, l'enfant pénètre dans un vestibule chauffé et garni de bancs et, comme en sa quatité d'élève, il n'est à aucun moment assujetti à un office servile tel que le nettoyage de sa classe, il attend dans ce vestibule, dont l'accès est ouvert aux parents, que l'heure du travail ait sonné.

Un maître de service ou le Directeur est là pour le recevoir ; il examine sa tenue et regarde ses mains ; si le tout n'est pas satisfaisant, l'enfant est envoyé dans la salle des lavabos, et des reproches sont adressés aux parents. En cas de récidive, ceux-ci sont appelés à l'école, et si c'est le besoin qui les empêche de donner à leurs enfants le linge et les vêtements nécessaires, l'administration de l'école y pourvoit à ses frais.

Au lieu d'une grande pièce à destinations multiples comme le sont nos préaux, chaque service différent comporte une division spéciale ; ainsi chaque classe est précédée d'un vestiaire qui lui est propre : l'enfant y dépose son panier, son parapluie, sa coiffure et son vêtement de dessus. Ce vêtement mouillé, cette coiffure humide, il les retrouvera secs et chauds, grâce à des bouches de chaleur percées au pied des murs. En Russie, c'est le mur tout entier dont les parements sont chauffés à l'intérieur.

Les préaux, galeries, cages d'escaliers que traversent constam

ment les élèves, ont les faces de leurs murs couvertes de dessins et peintures dont les sujets sont propres à éveiller leur attention, à exciter leur intérêt et leur curiosité : souvent ce sont des cartes géographiques, des indications d'objets usuels, une succession de tableaux se reliant l'un à l'autre par une idée commune, une progression régulière ; c'est un grain de blé mis en terre, germant, devenu épi, et la suite des transformations qu'il subit jusqu'au moment où il se change en un beau pain blanc. C'est la toison d'un mouton, d'abord laine, puis tissée, teinte, devenue étoffe, et enfin coupée, taillée, cousue et transformée en vêtement. Ou bien c'est un haut fait historique avec ses préliminaires et ses conséquences. Ces dessins ne sont certes pas des œuvres d'art ; c'est, le plus souvent, un simple tracé ; la naïveté, la simplicité de l'expression et du rendu en font le principal mérite.

Ces faits, ces détails, ainsi présentés à l'enfant, ainsi exposés chaque jour à ses regards, frappent son esprit et se gravent dans sa mémoire. Le maître donne, à certains jours, des explications développées, fait des récits bien plus faciles à comprendre et à retenir, parce que la trace en a, pour ainsi dire, été rendue matérielle.

Ce procédé n'est pas nouveau, on peut même, sans exagération, dire qu'il est renouvelé des Grecs.

Les maîtres grecs avaient, en effet, dans les gymnases, recours à l'emploi de bas-reliefs et de statues pour apprendre ou pour rappeler à leurs élèves l'histoire des dieux et des héros : c'était la tradition sculptée précédant la tradition écrite.

Voyons maintenant ce que sont les classes dans lesquelles les enfants vont passer leur journée.

En France, ces classes sont de grandes salles contenant 60, 80 et quelquefois jusqu'à 100 enfants : ce dernier chiffre est, il est vrai, l'exception. Un seul maître surveille et enseigne tout ce petit monde ; on peut penser s'il a à faire, si sa patience est mise à une rude épreuve, et s'il peut, dans de telles conditions, assurer de rapides progrès à ses élèves.

Les murs restent nus ou bien sont ornés de tableaux mobiles fixés sur des feuilles de carton, que font gondoler, en tous sens, l'humidité ou la chaleur. Les fenêtres sont percées à $1^{m},50$ au-

dessus du plancher, afin d'intercepter aux enfants la vue de l'extérieur.

La chaire du maître est un monument et occupe l'axe du fond de la classe.

Le poêle est dans un angle, avec un long tuyau noir qui suit le plafond et sent mauvais.

Les élèves sont assis sur des bancs sans dossiers à 4, 5 ou 6 places, les grands à côté des petits, sans aucune distinction.

En Angleterre (1), les écoles publiques se divisent, d'après le mode d'enseignement qui y est suivi, en écoles dites Prussiennes et en écoles dites Anglaises. La raison de la première dénomination appliquée à des écoles disposées comme le sont les nôtres, n'est pas connue, et je n'ai jamais, à cet égard, obtenu de réponse satisfaisante.

Quant aux écoles dites Anglaises, elles se rapprochent de ce qu'étaient nos écoles mutuelles d'autrefois. Les élèves y sont distribués par divisions, de 100, par exemple, réunis tous dans la même salle. Cette division est dirigée par un maître (teacher) et comprend 5 groupes de chacun 20 élèves, ayant à leur tête un élève-maître (head teacher). Le maître en chef (pupil-teacher) réunit sous sa direction les différentes divisions de l'école. Les groupes sont séparés entre eux au moyen d'une tenture ou d'une cloison mobile. Chaque élève-maître se tient debout devant son groupe, chaque maître devant sa division, et le maître en chef va d'une division, d'un groupe à l'autre. Quand le maître fait une leçon commune pour toute la division, les tentures se relèvent ou les cloisons disparaissent.

En Allemagne, les classes diffèrent des nôtres par une meilleure installation, par des dimensions plus restreintes et le moins grand nombre d'élèves qu'elles contiennent, nombre qui dépasse rarement 20 ou 30. Le nombre et la dimension des fenêtres sont mathématiquement calculés d'après le nombre d'élèves. Ceux-ci occupent des bancs à deux places.

On sait quel développement la myopie a pris en Allemagne; afin, non pas de remédier au mal, ce qui me paraît

(1) Les écoles publiques en France et en Angleterre, par Félix Narjoux. Paris, 1877.

guère facile, mais de le prévenir, un médecin spécial vient presque tous les mois s'assurer de l'état des yeux de tous les élèves et, suivant ce qu'il croit utile, il éloigne ou rapproche les enfants du tableau, du maître ou des fenêtres, sans tenir compte d'autres considérations que de celle de préserver ou d'améliorer leur vue. Toute école contient, en outre, une salle de dimensions suffisantes pour pouvoir réunir tous les élèves et leur faire une leçon commune; il ne faut pas confondre les salles de ce genre avec les salles de fêtes des écoles suisses, dont nous parlerons tout à l'heure; leur but est tout autre; elles sont destinées au travail et non au plaisir.

La Hollande a conservé les écoles mixtes, c'est-à-dire les écoles qui réunissent garçons et filles dans la même salle, avec le même maître; car ce sont des maîtres qui leur font la leçon ; on est habitué à voir un jeune ou un vieux maître s'asseoir à côté d'une jeune fille, corriger ses devoirs ou lui infliger une punition, le tout avec un calme, un flegme inaltérable. Ceci est une affaire de climat et de tempérament; mais les avantages de ce système qui nous choque peut-être sont encore maintenant très-sérieusement préconisés. Ainsi, au Congrès général des instituteurs, tenu cette année en Belgique, l'assemblée a conclu en demandant que « des écoles primaires mixtes remplacent les écoles réservées exclusivement à l'un ou à l'autre sexe ». Les classes des écoles hollandaises contiennent jusqu'à 200 enfants, le plus souvent séparés par groupes au moyen de cloisons vitrées. Il faut aussi ajouter que les écoles catholiques congréganistes n'admettent pas la réunion des deux sexes.

En Belgique et en Suisse (1) on rencontre un nouveau type d'écoles dans lesquelles les classes, tout en se rapprochant des nôtres, sont disposées d'une autre façon. Un grand vestibule ou cour centrale occupe le milieu du bâtiment et monte à toute hauteur entouré d'une galerie à chaque étage. Cette salle qui rappelle un peu nos préaux, mais qui n'en a pas la destination multiple, ne sert en réalité que de vestibule à toutes les

(1) Les écoles publiques en Belgique, en Hollande et en Suisse, par Félix Narjoux (*sous-presse*).

classes; on y parvient directement de l'extérieur; on y trouve, outre les portes des différentes classes, l'escalier, les lavabos, privés et vestiaires.

Les classes des écoles de tous pays ont naturellement une surface en rapport avec le nombre d'élèves qu'elles doivent contenir; mais la proportion qui sert de base au calcul de répartition n'est pas la même partout. Ainsi, tandis qu'en France, où le mobilier encore en usage se compose de bancs à 4 et 5 places, la surface accordée à chaque élève est, y compris passages et estrade du maître, de 0^{m}, 90 à 1^{m},00; en Suisse et en Allemagne, où les bancs à deux places sont généralement adoptés, les élèves occupent 1^{m},25, 1^{m},50 et jusqu'à près de 2^{m},00; en Belgique et en Suède, les classes qui ont essayé des bancs à une place laissent à leurs élèves 1^{m},60 et 1^{m},70; enfin en Angleterre, si on tient compte de la grande surface nécessaire aux maîtres et aux élèves-maîtres, en même temps qu'aux mouvements des élèves, on trouve que chacun d'eux occupe près de 2^{m},00.

Nous ne voulons pas étudier les divers éléments dont se compose une classe; il faudrait pour cela entrer dans des détails trop techniques, trop spéciaux et surtout trop longs; mais, afin de rendre sensibles les conditions auxquelles doit satisfaire une classe, nous examinerons deux des points les plus importants : l'éclairage et la ventilation.

1° L'éclairage a lieu par les fenêtres; il ne faut donc abandonner au hasard ni leurs formes ni leurs dimensions. Certains constructeurs, préoccupés avant tout de l'effet qu'ils attendent de la façade, donnent aux fenêtres de leurs écoles une forme circulaire ou ogivale. Sans discuter ici la question de savoir si, à l'extérieur, le résultat répond à leur attente, il suffira, pour que les dispositions de ce genre soient condamnées d'une façon absolue, de constater que le jour est d'autant meilleur, l'air d'autant plus pur, qu'ils arrivent de plus haut dans une salle. Ce qu'il faut appliquer, ce n'est donc pas une forme diminuant la surface des fenêtres à l'endroit où son importance a le plus d'intérêt; ce qu'il faudrait chercher, au contraire, ce serait une forme augmentant cette surface. Il convient, par consé-

quent, d'admettre en principe que les fenêtres d'une classe doivent être rectangulaires et que leur linteau doit être remonté le plus près possible du plafond. Mais il ne suffit pas de savoir à quelle hauteur il est nécessaire de faire monter les fenêtres, il faut encore savoir jusqu'où elles peuvent descendre. A cet égard, les avis sont partagés. En général, l'appui des fenêtres de nos écoles est placé au dessus du plancher à une hauteur qui ne permet pas aux enfants de voir ce qui se passe au dehors. Ils sont ainsi à l'abri des distractions que peut leur causer la vue des choses extérieures, ce qui est un avantage; mais, en revanche, il est incontestable que l'ennui dont cet emprisonnement est la conséquence forcée, doit compenser, et au delà, le surcroît d'attention qu'on s'efforce d'obtenir.

Un jour, nous visitions une petite école belge de la vallée de la Meuse : c'était un très-modeste établissement composé de deux classes. Voyant la première éclairée par deux grandes fenêtres qui atteignaient le plafond et touchaient presque le sol, je demandai au maître la raison d'une si grave infraction aux règlements scolaires. « Je ne crois pas du tout, me répondit-il, que renfermer des enfants entre quatre murs soit un moyen efficace d'augmenter leur assiduité au travail et d'exciter leur attention; si, à force de précautions, on parvient à leur cacher ce qui se passe dans la rue, peut-on les empêcher d'entendre? et alors ceux dont la curiosité est satisfaite par un simple coup d'œil n'éprouvent-ils pas une distraction plus courte que ceux dont la curiosité ne peut être satisfaite et est éveillée par un bruit qui arrive à eux, les inquiète, et dont ils ne peuvent trouver la cause? » Au même instant, une violente rumeur se fit entendre sur le chemin ; immédiatement tous les élèves de la classe aux fenêtres hautes étaient debout sur leurs bancs, grimpaient les uns sur les autres, s'accrochant à la fenêtre pour regarder au dehors. Il fallut un long temps, bien des objurgations et des paroles sévères pour que tout rentrât dans l'ordre. Quant aux élèves de la classe aux fenêtres basses, il leur avait suffi de tourner la tête pour voir un charretier fouetter son cheval; et l'esprit désormais tranquille, ils s'étaient remis au travail.

Le jour doit venir à la gauche de celui qui travaille; s'il venait à sa droite, l'ombre de sa main, portée sur le papier, le

gênerait pour écrire; s'il venait de face, il l'aveuglerait; s'il venait par derrière, il ne l'éclairerait pas. Les avantages de l'éclairage unilatéral gauche, récemment mis en évidence en Angleterre par le savant Dr Liebreicht, ne sont plus aujourd'hui en discussion; mais cependant, dans le cas d'une classe très-vaste, très-large, contenant un grand nombre d'élèves, il vaut mieux sacrifier le principe de l'éclairage unilatéral et assurer l'éclairage de la classe au moyen de fenêtres percées à gauche et en arrière des élèves, plutôt que de laisser la classe insuffisamment éclairée. Dans les classes de très-jeunes enfants, le peu d'importance de leurs occupations, la lecture et un peu d'écriture, diminue considérablement l'intérêt du mode d'éclairage, et les classes de ce genre peuvent toujours, avec avantage, être éclairées sur deux faces.

C'est par la surface vitrée des fenêtres que se fait l'éclairage; il existe donc une corrélation évidente entre cette surface vitrée et la surface de la classe, et, par conséquent, entre le nombre des élèves qu'elle peut contenir. Ce côté de la question est, dans nos écoles, laissé à l'appréciation de chaque constructeur. Un médecin de Berlin indique comme résultat de ses relevés comparatifs dans les diverses écoles allemandes une surface vitrée de $0^{m},60$ comme étant nécessaire par élève; cela ferait, pour une classe de 100 élèves, par exemple, une surface vitrée de $60^{m},00$, ce qui paraît excessif. Un moyen empirique usité en Allemagne pour se rendre compte de la surface vitrée nécessaire à une classe, est de la calculer en lui donnant le quart ou le cinquième au moins de la surface totale du sol de la classe.

La disposition des châssis en menuiserie n'est pas non plus indifférente au bon fonctionnement des fenêtres. Ces châssis sont d'une variété infinie : tous ont leur mérite, mais tous aussi ont leurs défauts, et ces derniers, hélas! sont en bien plus grand nombre que les premiers. Je ne citerai que ceux en usage dans certaines écoles anglaises. Les lames d'une persienne peuvent donner idée du système général; seulement ces lames sont de grands châssis munis de glaces et mobiles à leur base au moyen d'une tringle métallique qui les ouvre et ferme à volonté. L'air arrive donc toujours en suivant la direction de bas en

haut; il suit les parements du plafond et ne frappe jamais directement sur la tête des enfants.

Il ne faut pas oublier que, pendant les jours d'été, le soleil devient souvent une véritable gêne pour les élèves renfermés dans une classe. C'est en Autriche qu'on rencontre le plus ingénieux moyen de parer à cet inconvénient : les volets, les stores, les rideaux ordinaires sont remplacés par des rideaux enroulés, non à la partie supérieure, mais à la partie inférieure de la fenêtre; ils se développent soit au moyen d'un ressort, soit au moyen d'un câble, par un mouvement analogue à celui en usage dans les rideaux de wagon ; seulement ils montent au lieu de descendre, et laissent ainsi, toujours libre, le jour de haut; en outre, ils permettent au maître de suppléer au manque de hauteur de l'appui de la fenêtre. s'il veut, à un moment donné, masquer à ses élèves la vue du dehors.

2° La ventilation est une opération qui a pour objet le renouvellement de l'air d'un espace clos. Le chauffage, lui, a pour but l'élévation de sa température. Ces deux opérations qui sont connexes ont, depuis longtemps déjà, donné lieu à des études très-nombreuses et très-variées; mais comme leurs auteurs n'étaient pas d'accord sur le point de départ, ils n'ont obtenu la solution désirée que d'une façon très-approximative.

On a bien longtemps admis que l'air vicié, étant plus chaud que l'air pur, était par cela plus léger et devait par conséquent s'élever; on a donc cherché à s'en débarrasser par la partie supérieure, c'est-à-dire par le plafond de la salle qui le contenait. Cette manière d'agir a été suivie jusqu'au jour assez rapproché de nous où des hommes spéciaux très-autorisés, non moins autorisés que ceux qui, auparavant, avaient décidé le contraire, établirent que l'air vicié, étant chargé de miasmes et de corps étrangers, devait forcément être plus lourd que l'air pur; que c'était donc par les parties inférieures qu'on devait l'expulser: on s'est alors empressé de boucher les ouvertures du plafond, et de pratiquer de nouveaux orifices d'évacuation dans le parquet. Le respect dû à la vérité nous oblige à dire que des salles ventilées par l'un ou l'autre de ces systèmes se trouvent dans une situation identique; mais comme les savants qui, de nos jours, se sont occupés de cette question, pas plus que ceux qui s'en sont

occupés précédemment, ne peuvent avoir commis d'erreur, il est juste de reconnaître que la salubrité d'une salle dépend, quelque parfaitement ventilée qu'elle soit d'ailleurs, de bien des conditions, telles que sa bonne tenue, son nettoyage, son balayage, son aération et la propreté des élèves; peut-être même, si ces conditions se trouvaient convenablement remplies, le choix du mode de ventilation n'offrirait-il plus alors qu'un intérêt secondaire.

Un récent ouvrage d'hygiène publié à l'étranger prescrit, comme moyen propre à assurer la ventilation, « de pratiquer au sommet des murs de la classe des ouvertures multipliées d'un diamètre convenable, et d'en percer d'autres au niveau du plancher; celles du bas, dit l'auteur, donneront entrée à l'air pur, celles d'en haut serviront d'issue à l'air vicié ». Ce système, on le comprend, est d'une excessive simplicité et repose uniquement sur le bon vouloir de l'air pur et sur celui de l'air vicié, que la force du raisonnement, sans doute, obligera à obéir à la manœuvre nécessaire.

Un maître d'école de Hambourg auquel nous demandions un jour comment il ventilait sa classe, se contenta, pour réponse, d'aller ouvrir une fenêtre; ce brave homme confondait aération avec ventilation. Mais il avait réfléchi et savait que dans la plupart des cas il suffit, pour qu'une classe soit salubre, exempte de cette odeur qu'on retrouve dans toute école, si bien qu'on la croit faire partie intégrante de tous les établissements scolaires, de tenir chaque classe en parfait état de propreté, de la balayer, de l'épousseter avec soin, de supprimer les dépôts d'habits et de provisions qui s'y font parfois, d'exiger que les enfants aient le corps et les vêtements propres, et, enfin... d'ouvrir les fenêtres dès que la leçon est interrompue et que les élèves sont dehors.

On s'étonnera peut-être que des précautions si simples, si faciles et si importantes soient presque toujours négligées; cela tient à plusieurs causes : d'abord à ce que beaucoup d'écoles n'ont pas d'agents, de serviteurs spécialement et uniquement chargés d'assurer le bon état des salles; qu'aussitôt la classe finie, maîtres et élèves se hâtent de partir sans souci du lendemain, à ce point que souvent, pendant toute la durée des vacances, les fenêtres des classes restent fermées.

Un médecin allemand qui a approfondi dans tous leurs détails les questions de ce genre, explique que la négligence apportée par les maîtres à assurer l'aération de leurs classes, provient de ce qu'habitués à cette odeur fade et nauséabonde, ils n'en ont plus l'odorat blessé, et même, ajoute-t-il, elle ne déplaît pas à quelques-uns.

Les différents systèmes de ventilation fonctionnent tous en général dans les mêmes conditions : l'air vicié est évacué au moyen d'orifices ménagés à la hauteur du comble, de façon à former une gaîne unique traversée par le tuyau de fumée des appareils de chauffage, dont la chaleur détermine l'aspiration nécessaire. Cette disposition est très-simple, mais son fonctionnement est assuré par l'action du calorique développé par le tuyau de fumée; or, comme les appareils de chauffage ne sont pas allumés les deux tiers de l'année, environ, il n'y a pas de ventilation pendant tout ce temps. On peut remédier, il est vrai, à l'inaction des tuyaux de fumée, en employant un foyer à combustion lente ou un appareil à gaz; seulement il n'y a pas d'exemple que des maîtres aient eu le soin d'allumer le foyer ou les becs de gaz. Cette précaution donne donc des résultats parfaitement illusoires.

La seule ventilation vraiment efficace est la ventilation artificielle obtenue au moyen d'une machine à vapeur installée dans le sous-sol de la construction, et comprimant l'air à l'intérieur d'un réservoir. Des conduites analogues à celles employées pour la distribution du gaz et de l'eau mettent ce réservoir en communication avec les salles à ventiler; il suffit alors de presser un bouton, de tourner un robinet pour faire arriver, à un point déterminé, la masse d'air frais nécessaire; la force d'expansion de cet air établit un courant qui repousse l'air vicié dans les conduits d'évacuation, d'où il est expulsé au dehors. Ce système est, on le conçoit, d'une installation, d'un entretien et d'une mise en service coûteux : aussi son emploi est-il, malheureusement, très-restreint, et on n'en trouve d'exemples que dans certaines écoles d'Allemagne et de Suisse.

(A suivre.) Félix Narjoux,

Architecte de la Ville de Paris.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

NOTES SUR LA LANGUE ET LA GRAMMAIRE FRANÇAISES.

I.

Du participe passé.

S'il est une partie de la grammaire française riche en règles obscures et compliquées, c'est bien celle qui traite de l'accord du participe passé. La théorie du participe passé fait, dans nos écoles, le désespoir des élèves, et, avouons-le, des maîtres; elle rebute l'étranger qui veut apprendre notre langue. Par quelle bizarrerie, construit avec l'auxiliaire *avoir*, ce participe s'accorde-t-il avec le complément quand il en est précédé, et reste-t-il invariable quand ce complément suit? Pourquoi les temps composés des verbes pronominaux ont-ils le plus souvent la valeur de verbes actifs et la forme de verbes passifs? Pourquoi le verbe *faire* suivi d'un infinitif est-il toujours invariable, alors que d'autres verbes, dans la même position, peuvent varier? Ces règles, et bien d'autres, que je n'ai pas besoin de rappeler au lecteur, ont-elles leur raison d'être? Reconnaissent-elles des causes logiques ou historiques? Peuvent-elles être simplifiées?

Il nous a paru intéressant et même utile de traiter ici rapidement quelques-unes de ces questions. Nos instituteurs y trouveront peut-être profit. Demandons à l'ancienne langue des renseignements sur l'histoire syntactique du participe, et nous aurons grand'chance de nous instruire sur le vrai caractère des règles auxquelles l'usage actuel soumet ce mode.

Le participe, disent nos grammairiens, est un temps qui *participe* à la fois de la nature du verbe et de celle de l'adjectif. En tant qu'adjectif, il s'accorde en genre et en nombre avec le substantif ou le pronom qu'il détermine, qualifie; en tant qu'élément verbal, il ne peut recevoir d'accord. Construit avec l'auxiliaire *être*, il est toujours considéré comme adjectif, et par suite, il varie. Construit avec l'auxiliaire *avoir*, tantôt il est considéré comme adjectif (c'est quand le complément le précède); dans ce cas, il varie et s'accorde avec ce complément. Tantôt il est considéré comme verbe (c'est quand le complément le suit); dans ce cas il est invariable.

D'où vient que, dans la construction avec l'auxiliaire *avoir*, le participe est considéré comme adjectif quand il est précédé de son complément, comme verbe quand il en est suivi ? Pour avoir l'explication de cette bizarrerie, remontons à la vieille langue et au latin, ou pour mieux dire, suivons l'histoire du participe, dans sa construction avec le verbe *avoir*, depuis l'époque latine et à travers le moyen âge jusqu'à nos jours. Cette histoire n'est pas très-complexe, ni très-obscure. Elle vient d'ailleurs d'être tentée, sur nos conseils et d'après nos indications, par un jeune philologue suisse de nos élèves, M. J. Bonnard, dans une étude assez bien faite sur le participe passé en vieux français (1). Prenons-la pour guide.

Où nous disons *j'ai aimé*, le latin disait en un seul mot *amavi*. Pour rendre l'idée du passé indéfini le français a donc substitué à un temps simple un temps composé du verbe *avoir* et du participe passé. Voici comment s'est produite cette substitution.

Les Latins connaissaient déjà l'emploi du verbe *habere* (avoir) et du participe passé, dans une acception quelque peu différente de celle que nous donnons aujourd'hui à

---

(1) Lausanne, 1877, in-8°, 79 pages.

cette construction (1). *Epistolam habeo scriptam*, « j'ai la lettre écrite », signifiait, non *j'ai écrit la lettre* (scripsi epistolam), mais *j'ai là, sous la main, la lettre écrite par moi*. Dans cette phrase latine, *habeo*, « j'ai », gardait sa valeur propre de verbe actif, exprimant la possession, et il avait pour régime un complément complexe, *epistolam scriptam*, « la lettre écrite », où *scriptam* était un participe, c'est-à-dire un adjectif qualifiant *epistolam*. Au contraire, dans la phrase française *j'ai écrit la lettre*, *écrit* ne fait plus qu'un avec *j'ai* ; *j'ai* a perdu sa valeur propre de verbe actif pour prendre celle d'un auxiliaire, et le par-

(1) En voici des exemples. « Divesne est istic Theotimus? — Etiam rogas? Qui auro *habeat* soccis *suppactum solum* ». (Plaute, *Bacchis*, II, 3, 98). *Ce Théotime est-il riche? — Tu le demandes? lui qui a les semelles de ses souliers garnies d'or*. — « *Inclusum* in curia *senatum habuerunt* » (Cicéron, *Lettres à Atticus*, VII, 2, 8). *Ils tinrent le sénat enfermé dans la curie*. — « (Romulus) *habuit plebem* in clientelas principum *descriptam* » (Cicéron, *De Republica*, II, 9). *Romulus eut le peuple divisé en catégories sous le patronage des grands*. — « Si nondum *eum* satis *habes cognitum* » (Cicéron, *Lettres familières*, XIII, 17, 3). *Si tu ne l'as pas*, c'est-à-dire *s'il ne t'est pas assez connu*. — « *Quantum* ex tuis literis *habebo cognitum* » (Cicéron, *ibid.*, XIII,15, 20). *Ce que j'aurai appris de ta correspondance*.—« (Siculi) ad meam fidem, *quam habent spectatam* jam et diu *cognitam*, confugiunt » (Cicéron, *Divin. in Cœcil.*, IV, 11). *Les Siciliens recourent à ma fidélité qu'ils ont éprouvée et connaissent depuis longtemps*. — « Ut ante calendas sextiles *omnes decumas* ad aquam *deportatas haberent* » (Cicéron, *in Verrem*, II, III, 14, 36). *Qu'avant les Calendes d'août ils eussent apporté toutes les dîmes au détroit de Sicile*. — « *Habeat* (orator) omnes philosophiæ *notos* et *tractatos locos* (Cicéron, *Orator*, XXXIII, 118). *Que l'orateur possède et ait traité toutes les questions de la philosophie*. — « Innumerabilia *quæ collecta habent* stoici » (Cicéron, *Divin.*, II, 70, 145). *Mille autres exemples que les stoïciens ont recueillis*. — « De Cæsare satis *dictum habebo* » (Cicéron, *Phil.* V, 19, 52). *J'en aurai assez dit sur César*. — On peut multiplier indéfiniment ces exemples. Voyez les grands dictionnaires de Forcellini, Freund, Georg, auxquels nous les empruntons.

Remarquez que, dans quelques-uns de ces exemples, *habere* perd déjà quelque peu de sa signification propre et tend à devenir presque un auxiliaire. *Omnes decumas deportatas haberent* est, peu s'en faut, identique à *omnes decumas deportassent*. *De Cæsare satis dictum habebo* n'exprime guère autre chose que *De Cæsare satis dixero*.

ticipe est devenu de participe-adjectif un participe-verbe, un élément verbal.

Quelles que soient les différences qui séparent ces deux constructions, c'est de la première, de la construction latine, qu'à la longue, sous l'action du temps et de l'usage, est sortie notre construction française.

Dès les origines du moyen âge, on peut en suivre la trace. Il est vrai que les textes français ne commencent guère qu'au IXe siècle ou au Xe, et que du VIe au IXe on ne possède aucun document écrit dans la langue populaire des Gaules, dans cette langue qui un jour deviendra le français. Mais l'on a des textes du bas-latin. Le bas-latin, comme on sait, est une langue artificielle que personne n'a jamais parlée; c'était le latin classique, le latin des livres, écrit par des hommes plus ou moins ignorants, qui croyaient écrire du latin correct, mais qui, subissant l'action de la langue populaire, mêlaient à ce latin écrit des idiotismes pris à l'idiome du peuple. Or, dans ces documents latins de l'époque mérovingienne ou de l'époque carlovingienne, on trouve des traces nombreuses de la construction nouvelle du participe avec *habere*, *avoir*, qui tend à se substituer au parfait latin. « Illud sacramentum *quod juratum habeo* » (ce serment que *j'ai juré*) (dans Rozière, *Formules*, III, 2, texte de l'an 802). — « Pauci sunt monachi qui prædicti Patris *regulam suam* abbatibus *habeant promissam* » (Il n'y a qu'un petit nombre de moines qui *aient promis* aux abbés *la règle* dudit Père) (*Concilium Turonens.*, III, can. 25). — « Quem *judicatum habui* » (celui *que j'ai jugé*) (Rozières, *Formules angevines*, XV). — « Cum autem *orationem habuerint factam*, pueri incipiant, » etc. (Quand ils auront *achevé l'oraison*, que les enfants commencent,) etc. (*Guidonis Disciplina Farfensis*, I, 16). — « Sarmatas absque prœlio *subditos habuit* » (Il *eut soumis* les Sarmates sans combat) (*Histoire de Richier*, I, 14).

Ces exemples montrent bien que *habere* a déjà cessé d'exprimer la possession pleine et entière et commence à jouer le rôle d'auxiliaire. Néanmoins le participe garde sa valeur d'ajectif, et s'accorde avec le régime de *habere*.

Du bas-latin passons au français.

Dans les plus anciens monuments de la langue française, dans les fameux *Serments de Strasbourg* (842), dans la *Cantilène de sainte Eulalie* (xe siècle), on ne trouve pas d'exemples du passé indéfini. Le fragment d'*Homélie sur le prophète Jonas*, texte semi-français, semi-latin du x[e] siècle, ne renferme pas d'exemples décisifs. Seul le poëme de saint Léger, parmi les plus anciens textes français, offre des exemples d'emploi du participe passé avec l'auxiliaire *avoir*. Dans ces exemples, on voit le participe s'accorder avec le régime du verbe *avoir*, quelle qu'en soit la place. La règle latine, à la fin du x[e] siècle, est encore en vigueur.

Du xi[e] siècle on possède deux textes littéraires, le poëme de *saint Alexis*, dont on place la rédaction vers 1060, et la *Chanson de Roland*, qu'on croit avoir été rédigée entre 1070 et 1080. Ces deux textes importants appartiennent à la région occidentale de la France, et relèvent du dialecte normand. On y voit pour ainsi dire poindre les règles modernes. En effet, si l'on étudie les différents exemples d'emploi du participe passé construit avec l'auxiliaire *avoir*, on constate les trois règles suivantes.

1° Le participe conjugué avec *avoir* s'accorde avec le régime d'*avoir*, quand il en est précédé :

> Vos li avez tuz ses *castels toluz* (Roland, vers 236) (1)...
> Sa *rere-garde* avrat detres sei *mise* (Ibid. 584)...(2)
> Jusqu'à un an avrum *France saisie* (Ibid. 972)...

(1) Nos citations se réfèrent à l'édition de M. Léon Gautier.
(2) Vous lui avez tous ses châteaux enlevés...
Son arrière-garde aura derrière soi mise...

A quinze colps *l'ad* il *fraite* e *perdue* (Ibid. 1323) (1)...
Quant sa *raisòn* li ot *tote mostrede* (St Alexis, str. xv, vers 1)...
Et un anel dont il *l'out* *esposede* (Ibid. xv, 3)...
Si a li enfes sa tendre *charn mudede* (Ibid. xxiv, 1)...
A lui-medisme ont l'almosne donede (Ibid. xxiv, 3)...
Avec ma spose *que* je lor ai *guerpide* (Ibid. xlii, 3) (2)...

Dans le vers suivant

Noz chevaliers i ont lesset occire (Roland, 2717).

c'est-à-dire, « ils ont laissé occire nos chevaliers », le participe est invariable parce que *nos chevaliers* est le complément, non de *ont lesset*, mais d'*occire*.

2° Quand le participe est précédé de l'auxiliaire et suivi de son régime, il s'accorde généralement avec ce régime ; mais il peut aussi rester invariable; ce dernier cas se produit surtout avec les participes *fait* et *eu*.

De la contree unt *purprises* les *parts* (Rol. 3332)...
De nostre prod m'a *plevie* sa *feid* (Rol. 507)...
Guenes li fels en ad *fait trahison*,
Del rei païen en ad *oüt granz duns* (Rol. 8451-5)...
De sun osberc liad *rumput* les *pans* (Rol. 1300) (3)

3° Quand le participe précède à la fois le verbe et le régime ou le régime et le verbe, il reste invariable.

Perdut avum *nos seigneurs* et noz pers (Rol. 2148).
A quel dolor *déduit* as ta *jovente* (St Alexis, xci, 2).
Li mien baruns, *norrit vos* ai lung tens (Rol. 3374) (4).

---

(1) Jusqu'à un an (*avant une année*) nous aurons France saisie [(*conquise*)...
Par quinze coups il l'a brisée (*sa lance*) et perdue...

(2) Quand il lui a toute sa raison (*toutes ses raisons*) exposée..
Et un anneau avec lequel il l'avait épousée...
Ainsi l'enfant a toute sa chair muée (*changé tout son corps*)...
Avec mon épouse que je leur ai guerpie (*abandonnée*)...

(3) De la contrée ils ont enveloppé les parties...
Pour nostre bien, il m'a engagé sa foi...
Guène le felon en fait trahison,
Du roi payen en a eu de grands dons.

(4) Nous avons perdu nos seigneurs et nos pairs...
A quelle douleur as-tu livré ta jeunesse?...
Les miens barons, je vous ai nourris longtemps...

Ainsi dans les documents du XIe siècle, documents appartenant au dialecte français de la Normandie, nous voyons s'entamer la règle primitive de l'accord absolu du participe avec le régime d'*avoir*. Lorsque le régime suit le participe, celui-ci semble s'unir plus étroitement avec le verbe et perdre sa qualité d'adjectif. De même quand il occupe la première place dans la proposition, il semble porter le poids de l'idée verbale, et prendre toute sa valeur de verbe.

Telles sont les deux exceptions qui viennent modifier la règle primitive issue de la construction latine. Toutefois il faut remarquer que les cas d'accord sont de beaucoup les plus nombreux, et cela à cause de la construction usuelle du vieux français, qui le plus ordinairement place le régime avant le participe :

Vint la pulcelle *qued* il *out esposede* (1).

Arrivons au XIIe siècle. Ici les textes abondent, textes du dialecte français proprement dit, textes normands, textes picards, textes bourguignons.

Il est impossible de les passer tous en revue, on ne peut au plus qu'examiner les plus importants, et dresser des statistiques plus ou moins complètes. Les conclusions à en tirer ne sont ni très-précises, ni très-rigoureuses : il s'en dégage cependant ce fait que le dialecte normand a une tendance marquée à laisser le participe invariable quand il précède le complément ; cette tendance, on la signale déjà d'ailleurs dans le poëme de saint Alexis et la chanson de Roland. Le dialecte bourguignon paraît le plus conservateur. Le français, qui importe surtout dans cette étude, semble offrir un moyen terme : dans la plupart des poëmes du XIIe siècle qui appartiennent à ce dialecte, le participe s'accorde en général avec le complément de l'auxiliaire quand il en est précédé, et peut s'accorder ou rester invariable quand ce complément le suit. Toute-

(1) Vint la jeune fille qu'il avait épousée.

fois, chez les auteurs qui écrivent le plus purement la langue, chez les maîtres de style, comme Chrestien de Troyes, le participe s'accorde d'une façon absolue avec le régime préposé, et s'accorde presque toujours avec le régime postposé (1), même lorsqu'il se trouve en tête de la proposition avant l'auxiliaire et le régime (2).

Pour les bons écrivains du temps, comme on voit, le participe garde pleinement sa valeur d'adjectif; il n'est donc pas encore assez intimement soudé à l'auxiliaire pour ne faire avec lui qu'un verbe.

Le XIIIe siècle présente l'image du chaos. Y a-t-il une règle d'accord suivie par les écrivains? On en doute, lorsqu'on voit le participe rester invariable ou varier quand le régime le suit, admettre ou repousser l'accord quand le régime le précède. Villehardouin écrit : « Nos li (*lui*) avons sa *convenance tenue* » (187). « A cui (*qui*) il avoient *pais faite* » (431). Mais il écrit : « *Les gens que* l'empereres i avoit *laissié* » (281). « (*Ils*) avoient lor *chars mené* avec aus » (492). — Il écrit : « (*Il*) avoit *menee* avec lui l'*empereris* (l'impératrice) » (226); mais il écrit aussi : « Il n'avoit *oï* (entendu) *noveles* d'als » (437). — Il écrit : « *Perdue* avons la *veue* » (67); mais il écrit aussi : « *Perdu* avons l'*empereor Bauduin* et le *conte Loeys* et le *plus de nostre gent* » (364).

Dans les diverses œuvres poétiques du XIIIe siècle, à côté de nombreux exemples où le participe s'accorde avec son régime préposé, on trouvera des exemples aussi nombreux de non-accord, tels que les suivants :

Chascuns en son païs a *sa gent amené* (Floovant, 231.)
Et l'arcevesques a *la messe chanté* (Otinel, 2092).

(1) Les seules exceptions ne portent guère que sur le participe du verbe *faire*.

Qu'il li (*lui*) ait *fet nule leidure* (*Chevalier au lyon*, 609).
Ou il ot (*eut*) *fet longue demore* (id. 649).

(2) *Prise* a *la dame* de Landue (2151).

Cil qui *tex* (*telles*) *choses* ont *veu* (Rose, 18432).
..... Les *errements*
Que *leu* vos ai (*que je vous ai lus*) (Rose, 20812).

De même, quand le régime suit, si l'on peut réunir de nombreux exemples de non-accord, on ne sera pas embarrassé non plus pour prouver que l'accord pouvait se faire :

Et si nos a *randues* nos *terres* et nos fiés (fiefs) (*Guy* de (Il) m'a au cuer (*cœur*) *mise* (Bourgogne, 3344).
La saiete (flèche, *sagitta*) par grant roideur (Rose, 1702).
(Je crains d') avoir *perdue*
Et m'esperance et m'atendue *mon espérance et man attente*) (Rose, 3981).
Onques mes n'avoie *veue* (*je n'avais jamais vu*)
Cele iaue (eau) qui si bien coroit (Rose, 114).

Il est inutile de multiplier des exemples qui ne nous apprendraient rien de plus.

Il est évident que la langue n'a pas totalement perdu encore le sentiment de la valeur adjectivale du participe, et que le verbe *avoir* conserve encore quelque chose de son ancienne force. La langue se trouve dans un état de transition. Le participe mérite bien son nom; car quelque place qu'il reçoive dans la phrase, la langue le considère à volonté comme adjectif variable et comme verbe invariable, et par suite elle donne à volonté au verbe *avoir* la valeur d'un auxiliaire ou celle d'un verbe actif. Mais cet état transitoire ne saurait durer ; la tendance de la langue est de réduire d'une façon absolue *avoir* suivi d'un participe à un simple auxiliaire, et le participe à un élément verbal qui ne fasse qu'un avec l'auxiliaire. Au bout de cette tendance, la langue devra trouver l'invariabilité absolue du participe. Ira-t-elle jusque-là et ne tiendra-t-elle désormais aucun compte de la place du régime ? C'est ce que nous apprendra la suite de ce travail.

Arsène Darmesteter,
Maître de conférences de langue et de littérature françaises du moyen âge à la Faculté des Lettres de Paris.

LA LANGUE MATERNELLE *(Suite)*.

M. Michel Bréal, dans sa belle conférence à la Société des instituteurs et institutrices de la Seine sur *l'Enseignement de la langue française*, demande que cet enseignement commence au moyen des leçons de choses. « Le maître, dit-il, procédant par demandes, obligera les élèves à énoncer leurs réponses sous une forme correcte. Il aura soin de poser ses questions de telle façon que l'enfant n'y puisse pas répondre par un *oui* ou un *non*, et que la réponse ne soit pas implicitement contenue dans la demande. Il corrigera ou fera corriger les phrases qui laisseront à désirer pour la clarté ou pour la propriété des termes. Chaque réponse ainsi amendée et graduellement amenée à son expression la plus satisfaisante, devra être répétée par deux, trois, quatre élèves. Toute la leçon viendra ains se réduire à un certain nombre de phrases destinées à êtri retenues par la classe entière. On pourra les redemander à une leçon suivante, ou bien encore, si les enfants sont plus âgés, les faire rapporter par écrit. C'est ainsi qu'en apprenant à connaître des objets nouveaux, ils acquerront du même coup l'habitude de les décrire ; la leçon de français, comme il arrive pour l'enfant qui commence à parler, marchera du même pas que l'expérience du monde extérieur (1). »

C'est précisément la marche qui est suivie dans les bonnes *primary schools* des États-Unis, notamment à Cincinnati et à Cleveland, où les leçons de choses ont un programme régulier. Les élèves apprennent à répondre par de petites phrases aux questions qui leur sont posées et à

(1) Conférence publiée dans la *Revue littéraire* (mai 1876) et dans les *Mélanges de linguistique* (Hachette), page 351.

énoncer correctement les notions qu'ils acquièrent. Ils ont ainsi l'occasion de parler librement, et le maître corrige les expressions qui ne sont pas exactes. A la fin de chaque leçon, il est fait un résumé écrit de toutes les notions nouvelles qui ont été recueillies. Enfin, deux fois par semaine, il y a classe de *composition*. Les enfants étant en général trop jeunes pour écrire eux-mêmes au tableau noir, le maître, ou plutôt la maîtresse, est devant eux, la craie à la main, prête à écrire tout ce qu'ils trouveront à dire sur le sujet de la leçon. Chaque élève dit ce qui le frappe. La maîtresse recueille cinq ou six petites phrases et demande quelle est celle qu'il faut mettre la première. En un quart d'heure, il est fait ainsi une dizaine de petites phrases que les élèves copient sur l'ardoise ou sur le cahier, échangeant ensuite leurs devoirs pour la correction.

Voici un devoir fait dans ces conditions, à Cincinnati, sur ce sujet : *la Pluie d'hier soir*, et qui a été recueilli par notre collègue, M. Buisson :

La pluie d'hier a rafraîchi le temps; c'était bien agréable.

Les gouttes de pluie étaient très-larges.

Il y a encore beaucoup de nuages aujourd'hui, il pleuvra encore dans la journée ou ce soir.

Quand la pluie a commencé hier, il y avait beaucoup de monde dans les rues; on courait à droite et à gauche pour s'abriter.

Quelques personnes avaient des parapluies, mais cela ne les préservait pas de la pluie, tant elle était forte.

Plusieurs sont entrées dans les maisons pour s'abriter.

C'était très-amusant de voir les enfants qui sortaient des écoles courir chez eux à travers la pluie.

Il y en avait qui avaient laissé tomber leurs livres en courant, mais qui ne voulaient pas s'arrêter pour les ramasser.

La pluie avait gonflé les ruisseaux, il y avait des rues qu'on ne pouvait pas traverser. Il y a eu beaucoup de caves remplies d'eau.

On fait faire aussi dans les *primary schools* beaucoup de rédactions qui ont pour objet de décrire les scènes

enfantines représentées par des gravures ou des chromolithographies. Nous en avons trouvé un grand nombre à l'exposition de Philadelphie ; elles provenaient surtout des écoles de Cleveland et étaient l'œuvre d'enfants de 7 à 9 ans.

La forme des phrases y est presque toujours la même, l'enfant se borne à dire simplement ce qu'il voit ; mais, à notre avis, on doit se borner à ce qu'il énonce clairement l'idée qui frappe son esprit.

Voici comment un petit garçon de 7 ans analyse l'image d'une *basse-cour*.

Le tableau représente une petite fille nourrissant une petite famille de poulets qui sont très-affamés. Ils ont attendu longtemps leur nourriture.

Maintenant la petite fille donne aux poulets leur nourriture.

C'est une scène du matin.

C'est en été, parce que les arbres ont leur parure verte et que l'herbe est verte, et il y a de jeunes poulets : si c'était l'hiver, ces petits êtres mourraient.

J'ai écrit cette histoire sans l'aide de personne.

Une petite fille de 8 ans décrit dans les termes suivants la scène d'une autre gravure : MARIE ET SON CHEVREAU.

Il y a une petite fille et un chevreau sur ce tableau. Le chevreau saute à travers un cerceau.

Il y a un petit garçon près du puits. Il y a deux arbres, et je puis bien en distinguer les feuilles. Il y a un banc entre les arbres.

Il y a un petit garçon s'appuyant contre un puits de vieille construction. Il y a un seau près du puits.

Il y a un tronc d'arbre rond sur le sol.

Je puis voir l'ombre du chevreau sur le sol.

Il y a une vieille clôture rustique.

Il y a une maison au delà de la clôture et je puis bien voir le haut de la maison.

Il y a un bloc de pierre près du pied de la petite fille.

Je pense que c'est en été, parce que la petite fille a des manches courtes. La petite fille sourit au chevreau (1).

---

(1) Voir aussi dans *les Devoirs des écoliers américains*, par Buisson (Hachette, 1877), page 29.

Dans les petites rédactions que nous venons de traduire, on trouve au plus deux ou trois fautes d'orthographe.

Ce procédé pour obtenir des jeunes élèves de petits récits simples et corrects nous paraît excellent, et nous ne saurions trop le recommander aux maîtres du cours élémentaire. Ils en trouveront facilement les sujets dans les gravures sur bois qui ornent aujourd'hui beaucoup de nos livres scolaires. Comme l'a dit si bien M. Gréard, « la seule chose nécessaire alors, c'est, en stimulant la faculté naturelle d'invention, de tenir la main à ce que l'élève exprime correctement tout ce qu'il invente.... On lui fait ainsi trouver des phrases sur lesquelles il est amené progressivement à étudier les lois de la langue, et tout d'abord la nature et l'usage des mots ».

Ces exercices s'écartent beaucoup de l'ancienne méthode, qui réduisait l'élève à un rôle passif, lui demandant d'écouter un texte pour le reproduire servilement, ou lui donnant à étudier des mots et des tournures de phrase qui n'entraient pas du tout dans le cercle de ses idées.

Le second moyen à employer pour apprendre l'usage correct de la langue maternelle, c'est la lecture faite par le maître, répétée par les élèves, puis reproduite par eux, d'abord oralement, ensuite par écrit. Ici nous nous appuyons encore de l'autorité de M. Gréard et de M. Michel Bréal.

« Nos maîtres, dit ce dernier, ne lisent pas assez en classe; qu'ils ne craignent pas de dérober parfois un quart d'heure, une demi-heure aux exercices écrits, tels que la dictée ou la correction des devoirs, pour lire quelque morceau capable de frapper l'imagination ou d'émouvoir les cœurs. Le morceau pourra être lu une seconde fois par un élève, peut-être même une troisième fois. Puis le maître invitera l'un des plus intelligents à le reprendre de mémoire. Si l'enfant oublie ou altère quelque fait, les mains se lèveront pour corriger le narrateur. « N'avons-nous pas omis une circonstance?...

« Est-ce ainsi qu'a dit l'auteur? » Il y a plus d'une manière d'exprimer les mêmes idées; l'instituteur ne manquera pas d'y insister, et montrera la différence entre une locution familière, comme celle que l'enfant aurait trouvée de lui-même, et l'expression employée par l'écrivain. Il ne condamnera pas pour cela le parler populaire ; mais il mettra l'écolier en possession de plusieurs termes qui seront à son choix suivant qu'il s'adressera à un égal ou à un supérieur, selon qu'il parlera par lettre ou de vive voix (1) ».

« Si dans cet exercice de la lecture, dit M. Gréard, l'attention des élèves est appelée avec soin, au fur et à mesure, sur les pensées qui leur sont moins familières et sur les mots qui servent à les rendre, peu à peu les ressources de leur vocabulaire s'augmenteront avec celles de leur esprit, et de l'invention de la proposition simple ils passeront aisément, d'abord à l'invention d'une proposition complexe, puis à la liaison de deux propositions... La difficulté fondamentale pour l'enfant sera vaincue : car dans ce travail, purement oral encore, il aura commencé à se rendre compte des éléments d'une pensée et des formes qui donnent à la pensée son expression ; il aura fait effort, il aura réfléchi pour trouver et rendre un sentiment, une idée (2) ».

Ces lectures suivies d'une reproduction orale doivent évidemment porter sur des sujets accessibles à l'enfant, et elles supposent un choix intelligent qui écartera tout ce qui dépasserait son horizon habituel. Il lui faut des choses simples dites simplement, des faits qui rentrent dans son observation ordinaire et qui soient présentés en termes, sinon familiers, du moins toujours clairs et précis. Cette double condition ne se trouve pas toujours réunie : nos meilleurs livres élémentaires de lecture ne sont pas

(1) Ouvrage cité, p. 352.
(2) *L'Instruction primaire à Paris, en 1875*, p. 105.

exempts de termes savants ou abstraits dont le sens échappe à l'enfant. Je le constatais récemment dans un récit du livre de Delapalme (*Premier Livre de l'adolescence*). L'auteur, parlant de la découverte par un ouvrier d'un trésor caché dans un vieux meuble, dit : « Il le *contemplait* avec étonnement et en était tout *ébloui* ». Aucun des enfants n'avait compris le sens de ces deux mots qui ne sont pas de leur langue, et cependant le maître ne songeait pas à les expliquer.

Dans une classe du cours moyen (école de garçons), j'ai fait l'expérience de l'utilité qu'offre la lecture d'un sujet simple suivie d'un récit oral pour préparer à la rédaction. Le morceau était *le Sifflet de Franklin* (1), si connu de tous les maîtres. Il fut lu après moi par trois ou quatre élèves ; puis, le livre fermé, je demandai qu'on me racontât le fait. Les phrases furent d'abord incorrectes; toutes se liaient par un des mots *et*, *puis*, *ensuite* ; l'idée de couper le récit ne venait même pas. Tous les narrateurs se hâtaient vers la conclusion sans exprimer les circonstances qui peu à peu excitent dans le cœur de Franklin un vif dépit. Après deux épreuves très-imparfaites, le récit arriva à une forme assez correcte pour être écrite, sans cependant reproduire servilement le texte lu. Cet exercice fut trouvé excellent par le directeur de l'école, mais il ne m'a pas paru depuis qu'il en ait fait ou fait faire beaucoup de semblables.

Pour la plupart de nos maîtres, la lecture n'est qu'un exercice mécanique où il n'est question que de joindre des mots à des mots, en observant les liaisons et la ponctuation. La lecture finie, il ne reste rien ou presque rien, dans l'esprit de l'enfant, des idées et des mots qui les rendent. Pour que cet exercice soit profitable, il faut que le maître lise d'abord lui-même le texte, relève les termes

(1) *Recueil de morceaux choisis*, par Michel et Marguerin.

qui lui semblent nouveaux pour les élèves, et en éclaircisse le sens par des exemples à leur portée. Or c'est là, malheureusement, ce qui est très-rare. On prend trop souvent la lecture, comme la dictée, au hasard, sans se préoccuper si elle sera comprise, si les élèves en tireront quelque profit. Quand on donne des explications, on le fait en termes peu intelligibles, et le sens du mot n'est pas beaucoup plus clair après qu'avant. Cette partie de l'enseignement est celle qui demande du maître le plus de tact et de netteté d'esprit, et c'est pourquoi il importe tant de fortifier dans les écoles normales l'étude de la langue française, d'exiger, à l'examen du brevet de capacité, une leçon orale sur un sujet indiqué d'avance.

Dans les rédactions faites après une lecture, l'enfant est guidé, soutenu par le souvenir très-frais du texte ; il est porté à y prendre ses expressions et à en imiter les tournures. Il faut bientôt l'affranchir de cette préoccupation et lui demander de chercher en lui-même ce qu'il a à dire sur des choses qui lui sont connues. Tantôt il décrira des phénomènes naturels : la neige, le coucher du soleil, une pluie d'orage, l'aspect de la campagne aux diverses saisons ; tantôt il développera des idées morales nées de l'expérience de la vie, comme celles qu'expriment certaines fables de La Fontaine et de Florian.

Pour toutes ces compositions, il faut que le sujet soit étudié préalablement et discuté, qu'un canevas soit dressé sous la direction du maître. L'enfant saura ainsi ce qu'il doit dire ; il aura devant lui un plan et ne marchera pas au hasard.

Nous avons trouvé dans un livre américain d'excellentes directions sur la préparation de ces rédactions, et nous croyons devoir citer l'exemple que donne l'auteur, M. Quackenbos, sur ce sujet : *la Pluie.*

Un élève est appelé au tableau noir ; à mesure que les dif-

férentes parties du sujet sont passées en revue, il en fait mention et les dispose en une sorte de tableau analytique.

Sur le sujet ci-dessus, l'élève A pense qu'il convient de dire d'abord ce qu'est la pluie. B, ou si B ne sait rien, C s'avance et dit que c'est de l'eau élevée dans l'air à l'état de vapeur et provenant de l'océan, des lacs et des rivières, puis retombant en gouttes sur la terre. Cette vapeur d'abord invisible apparaît ensuite en forme de nuages; quand les nuages ne peuvent plus retenir toute l'humidité dont ils sont chargés, cette humidité forme des gouttes qui, étant plus pesantes que l'air, tombent sur la terre.

D dit que l'eau de pluie est très-pure et non salée. Sur quoi E demande pourquoi, si elle vient de l'Océan, elle ne contient pas du sel comme l'Océan lui-même. F ne peut pas expliquer ce fait, mais un autre élève dit que l'eau seule de l'Océan passe en vapeur et que le sel demeure.

G appelle l'attention sur ce fait, que la quantité de pluie diffère beaucoup entre les régions. Il a lu dans sa Géographie que, dans certaines parties du Pérou, de l'Arabie, du Sahara, il ne pleut jamais, tandis que la pluie est presque incessante sur les côtes de la Guinée et du Brésil.

H a entendu dire qu'il y a des contrées où la pluie dure une partie de l'année : la saison pluvieuse est alors l'hiver, et la saison sèche l'été.

I croit qu'il faut parler des bons effets de la pluie. Elle rend la terre fertile; sans la pluie pas de moissons, ni même de vie animale, comme on le voit par les déserts.

J regarde la pluie comme utile, parce qu'elle remplit les rivières et les maintient navigables.

K estime qu'elle est fort utile dans les villes pour laver les rues et enlever la poussière.

L reconnaît l'utilité de la pluie, mais il signale aussi les dommages qui parfois en résultent : les crues subites, la perte des récoltes et lès pluies persistantes.

M parle des effets qu'ont les jours de pluie sur l'esprit. N dit alors quel emploi utile on en peut faire.

O donne la description d'une grosse pluie d'été : les nuages noirs, le vent, les larges gouttes, les nappes d'eau, la réapparition du soleil, l'arc-en-ciel, l'effet produit dans l'atmosphère et sur la végétation.

La discussion étant finie, l'analyse suivante du sujet est écrite au tableau :

La Pluie.

1. Ce que c'est.
2. D'où elle vient.
3. Pourquoi elle n'est pas salée.
4. Les pluies en différents pays.
5. Les bons effets de la pluie.
6. Ses mauvais effets.
7. Comment employer un jour de pluie.
8. Description d'une averse (1).

Naturellement les proportions données au sujet dépendront du degré d'instruction qu'ont acquis les élèves. Dans une classe de jeunes enfants de 9 à 10 ans, elles seront bien moindres que dans une classe du cours supérieur. Mais partout la méthode subsiste : les idées sont rassemblées par les élèves et l'expression trouvée par eux est rectifiée au besoin par le maître. Ce qui importe, c'est que l'initiative des premiers soit provoquée et que le rôle du second soit d'exciter, de diriger, plutôt que de produire et de dicter.

Que dans cet enseignement, d'ailleurs, les instituteurs sachent bien qu'il ne saurait être question, comme l'a dit M. Gréard, » d'apprendre à leurs élèves à écrire, dans le sens littéraire qu'on prête d'ordinaire à ce mot. Il s'agit de leur apprendre à appliquer leurs facultés naturelles à observer, à réfléchir, et à exprimer sous une forme juste des pensées justes.... Ainsi entendus, non plus comme des exercices superficiellement plaqués, pour ainsi dire, sur les études de la dernière heure, mais comme des exercices fondamentaux et dirigés, *depuis la première classe*, en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, les exercices d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience plus ferme et plus claire de lui-même, de ce qu'il pense, de ce qu'il sent, de ce qu'il a appris, de ce qu'il ignore, de ses pen-

(1) *Illustrated Lessons in our language*; New-York, Appleton et Cie.

chants et de ses devoirs; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants » (1).

B. BERGER,
Inspecteur de l'instruction primaire à Paris.

LA SCIENCE AGRICOLE A L'ÉCOLE PRIMAIRE (2)

(Suite.)

Étude des 15 corps simples constitutifs des animaux et des végétaux.

1. DE L'OXYGÈNE.

Préparation. — La leçon sera bien plus attrayante et bien plus fructueuse si les faits énoncés par le maître sont immédiatement vérifiés par l'expérience. Nous conseillerons donc de

---

(1) Mémoire déjà cité, page 106.

(2) Voici la liste des objets et des substances les plus indispensables :

1 support en fer à deux anneaux	5 fr.	00
1 lampe à alcool	2	50
5 ballons assortis, de 180 à 500 grammes	1	50
4 éprouvettes ordinaires	2	00
2 flacons à deux tubulures	2	00
4 tubes abducteurs	1	40
1 tube de sûreté	1	25
2 têts à gaz	0	60
2 terrines en terre commune	»	
2 entonnoirs soufflés	0	50
1 lime ronde, dite queue-de-rat	1	00
Bouchons assortis	»	
1 kilogramme de tubes assortis	2	00
1 lame d'aluminium, dans un flacon dit poudrier	1	25
Quelques fragments de calcium, dans l'huile de naphte	1	00
2 mètres de fil de magnésium dans un poudrier	1	00

préparer les gaz avant la séance ou au commencement de la leçon (1).

On emprunte l'oxygène à une substance qui en renferme une grande proportion, au *chlorate de potasse*, espèce de sel formé d'acide chlorique et de potasse.

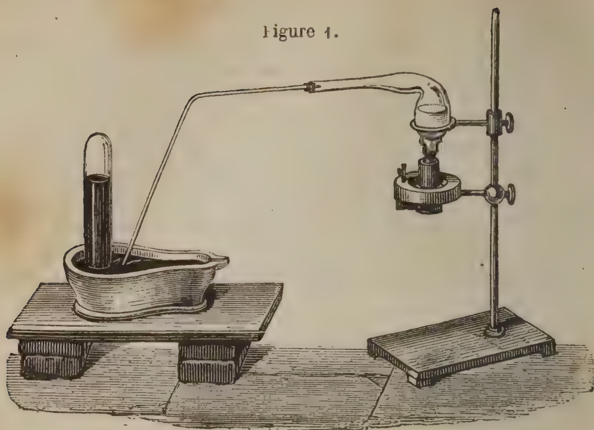
Introduisez dans un petit ballon 30 à 40 grammes de chlorate de potasse; adaptez un tube abducteur de sûreté et posez le ballon sur l'un des anneaux du support, à une hauteur qui permette de placer dessous la lampe à alcool; — au moyen de cales en bois ou de débris de tuiles plates, disposez une terrine sous le tube abducteur; — placez le têt à gaz et versez dans la terrine assez d'eau pour que les éprouvettes puissent y être

---

Quelques bâtons de phosphore dans un poudrier rempli d'eau	1	00
Quelques fragments de potassium, de silicium et de sodium, dans des poudriers, avec de l'huile de naphte	3	00
Soufre en canon et en poudre	0	50
250 grammes de chlorate de potasse	2	00
1/2 kilogramme de peroxyde de manganèse	0	60
1 litre d'acide azotique	1	00
1 litre d'acide sulfurique	0	50
1 litre d'acide chlorhydrique	0	50
1/2 litre d'ammoniaque	»	
Rognures de zinc	»	
1 kilogramme de chlorure de chaux.		

(1) *Préparation des gaz.* — Les figures intercalées dans le texte indiqueront la disposition de l'appareil propre à la préparation des gaz dont nous aurons à nous occuper. La plupart se recueillent dans des éprouvettes ou dans des flacons préalablement remplis d'eau et renversés sur le têt à gaz. Suivant le cas, on introduit, dans un ballon ou dans un vase à tubulures, les substances indiquées; on ferme le goulot ou les goulots avec de bons bouchons, percés de trous dans lesquels on introduit, à frottement dur, les tubes convenables; on dispose le tube abducteur de manière que sa courbure inférieure repose au fond de la terrine et que son extrémité pénètre dans le trou du têt à gaz, que l'on met en place. On verse de l'eau en quantité suffisante dans la terrine. — Pour disposer une éprouvette ou un flacon, on les couche dans l'eau de manière qu'ils se remplissent entièrement, puis on les transporte sur le têt, en maintenant plongée dans l'eau leur extrémité inférieure. On reconnaît que l'éprouvette est pleine de gaz quand toute l'eau a disparu. — Dans les préparations qui se font au moyen de la chaleur, il faut redouter l'ascension de l'eau dans le ballon, dont elle provoque la rupture plus ou moins violente : on emploie, dans ce cas, le tube de sûreté, qui éloigne tout accident de cette nature.

Figure 1.



Nota. — La cuve à mercure peut être remplacée par une simple terrine et de l'eau.

couchées; — allumez la lampe sous le ballon;—laissez échapper les premières bulles, qui contiennent de l'air; — disposez une éprouvette sur le têt, puis, quand elle sera vide d'eau et pleine de gaz, vous la remplacerez par une autre, en maintenant la première plongée dans l'eau, debout, et l'ouverture en bas. Vous remplirez ainsi autant de flacons ou d'éprouvettes que vous le pourrez.

L'oxygène (générateur, producteur des acides) est une substance gazeuse, une espèce d'air, incolore, inodore, sans saveur, un peu plus lourde que l'air, car sa densité est 1,0156, celle de l'air étant 1.

Vérification. — Saisissez une éprouvette de la main gauche, par le sommet; introduisez la main droite sous l'ouverture, enlevez et renversez vivement; l'oxygène étant plus dense que l'air demeure dans l'éprouvette quand l'ouverture est en haut. Montrez alors que ce gaz n'a pas de couleur, pas d'odeur, pas de saveur et qu'on peut le respirer.

L'oxygène est l'aliment de la combustion, sans être lui-même un combustible, c'est-à-dire qu'il est la cause déter-

minante de l'action de brûler, sans être capable de brûler lui-même.

Vérification. 1° Prenez des fragments longs et menus de bois tendre, de sapin, par exemple, que vous aurez eu soin de préparer à l'avance; allumez-en l'extrémité à la lampe, puis éteignez la flamme de manière qu'il ne reste au bois que quelques points en ignition ; introduisez lentement la bûchette dans l'éprouvette tenue toujours le sommet en bas: vous constaterez d'abord que l'oxygène ne s'enflamme pas, puis que le bois brûle en produisant une flamme très-vive. Vous enfoncerez progressivement la bûchette pour épuiser les couches successives d'oxygène.

2° Avant l'expérience, adaptez un morceau de charbon à un gros fil de fer; allumez à la lampe quelques points de ce charbon, et faites remarquer que, dans l'air, le feu serait bien vite éteint; plongez alors le charbon dans une autre éprouvette; alors vous le verrez entrer rapidement en incandescence.

Figure 2.



3° Si vous disposez d'un fil de fer très-fin, vous y avez fixé d'avance un petit morceau d'amadou; mettez le feu à l'amadou et introduisez le tout dans un flacon disposé comme l'indique la figure 2 et contenant un peu d'eau: le fil de fer rougira, puis brûlera en projetant des parcelles incandescentes d'oxyde de fer, qui pénètrent souvent dans le verre.

L'oxygène est donc un comburant sans être un combustible.

Ce gaz est aussi l'aliment indispensable de la respiration de l'homme et des animaux. L'air atmosphérique est un mélange de deux gaz: l'oxygène et l'azote. Nous dirons plus loin et nous ferons voir que l'azote est incapable d'entretenir la vie.

Sous une cloche de verre dont on a enlevé l'air au moyen d'une espèce de pompe, appelée *machine pneumatique*, un animal meurt en quelques secondes, parce qu'il est privé d'oxygène.

Le même accident se déclare quand un homme ou un animal aérien est plongé quelque temps dans l'eau ou dans un autre liquide, où ni l'un ni l'autre ne peuvent respirer l'air atmosphérique.

Il se produit encore quand un grand nombre d'hommes ou d'animaux se trouvent renfermés dans un espace restreint et clos de toutes parts, où l'air ne peut se renouveler ; en peu de temps, l'oxygène est consommé et l'asphyxie se manifeste.

Les poissons vivent très-bien dans l'eau, parce que leurs branchies, vulgairement appelées ouïes, leur permettent de respirer l'air dissous dans l'eau. Mais dans un réservoir, dans un vivier, lorsqu'une épaisse couche de glace empêche l'eau d'être en contact avec l'atmosphère, les poissons finissent par épuiser l'air dissous, et ils périssent asphyxiés, à moins que l'on n'ait la précaution de pratiquer dans la glace de larges ouvertures.

En revanche, dans un milieu composé d'oxygène pur, la vie animale est très-active. Les aéronautes qui s'élèvent dans les hautes régions de l'atmosphère, où l'air est très-raréfié, emportent des provisions d'oxygène dans des ballons imperméables.

Si l'atmosphère était composée d'oxygène pur, les hommes et les animaux auraient une existence fiévreuse, surexcitée et très-courte ; les incendies seraient très-fréquents et ne s'arrêteraient que par l'absence de matières combustibles.

L'oxygène a une grande affinité pour la plupart des corps, c'est-à-dire qu'il a une tendance prononcée à se combiner avec eux : il forme alors des composés auxquels on donne le nom d'*oxydes*. Si le fer brillant, exposé à l'air, se ternit en quelques jours, c'est qu'il se combine avec l'oxygène de l'air : la couche noire qui en résulte est de l'oxyde de fer, qui, sous l'influence de l'humidité, se transforme bientôt en *rouille*. C'est la même action de l'oxygène qui ternit

les monnaies de billon, ainsi que la plupart des objets métalliques.

Les matières végétales privées de vie s'altèrent assez rapidement au contact de l'air ; elles subissent une véritable combustion désignée sous le nom de *combustion lente* : les mèches de lampe, longtemps exposées à l'air, brûlent mal et charbonnent ; les bois de chauffage et le charbon de bois, conservés longtemps, perdent une notable partie de leur valeur et deviennent spongieux ; la face extérieure des portes et des fenêtres, les instruments aratoires en bois, sont exposés à la même cause de destruction.

On prévient l'oxydation des métaux et des substances végétales en les recouvrant d'un vernis ou de peinture à l'huile.

Quand on veut activer une combustion, on fait arriver, sur la substance qui brûle, de l'oxygène pur ou une grande quantité d'air atmosphérique. La pâte phosphorée des allumettes chimiques contient ordinairement du chlorate de potasse, dont l'oxygène favorise l'inflammation du soufre et du bois. Le rôle du soufflet ou de la machine soufflante dans le foyer du forgeron ou dans le creuset du métallurgiste, est de fournir une grande quantité d'air. On n'obtient un feu vif dans une cheminée, dans un fourneau ou dans un poêle qu'en ménageant, sous le combustible et entre les parties dont il est formé, un libre passage à l'air atmosphérique. En interdisant le passage à l'air, on produit nécessairement l'effet opposé, c'est-à-dire l'arrêt de la combustion : on éteint un feu de cheminée ou de tuyau de poêle, en fermant hermétiquement l'ouverture inférieure avec du linge humide ou de la paille mouillée.

(*A suivre.*)

GEORGIN,
Inspecteur de l'instruction primaire à Paris.

III. — VARIÉTÉS

L'ARAIGNÉE.

(**Leçon de choses.**)

Voyez cette image, que représente-t-elle?

Les Élèves. — Une araignée au milieu de sa toile.

La Maîtresse. — A-t-elle des ailes?

Les E. — Oh! non.

La M. — Ce caractère distinctif des araignées : *n'avoir pas d'ailes*, distingue une classe d'animaux, les *arachnides*, à laquelle les araignées ont donné leur nom. Ont-elles des os?

Les E. — Des os! bien sûr non.

La M. — C'est ce qui les a fait placer, comme les insectes, dans l'embranchement des *annelés*, animaux *qui n'ont pas d'os*, pas de *squelette intérieur*. Ces animaux sont composés de petites parties qui se répètent dans la longueur; leur corps est formé d'*anneaux* placés à la suite les uns des autres. Quelques-uns de ces anneaux peuvent *se souder*, et c'est de cette soudure que résultent les diversités des types.

Une E. — Mais, madame, les araignées n'ont pas d'anneaux; — comme les chenilles, par exemple, — pourquoi donc font-elles partie des annelés?

La M. — La raison, la voici : nous ne voyons l'araignée qu'après sa sortie de l'œuf, et, quoique toute jeune, elle naît ordinairement avec les formes de l'adulte, c'est-à-dire qu'elle ressemble à la mère; elle n'a pas de transformations comme la chenille, pas d'anneaux visibles comme les mille-pieds, par exemple; — mais quand elle est encore dans l'œuf (ce qu'on appelle être à l'état d'*embryon*) les anneaux existent, et se soudent plus tard pour former les deux parties apparentes de son corps.

Puisque nous parlons des œufs de l'araignée, c'est donc un.....

Les E. — *Ovipare*, c'est-à-dire un animal qui se reproduit par la ponte des œufs.

La M. — Bien. Maintenant, regardez bien cette image de l'araignée. Où voyez-vous sa tête?

Les E. — Elle n'en a pas.

La M. — Mais si, mes enfants, elle en a une et fort intelligente, je vous assure; seulement son corselet et sa tête sont réunis, et c'est par la position de ses yeux, au nombre de 6 ou 8, qu'on peut se rendre compte de l'existence de sa tête.

Regardez encore. Combien les araignées ont-elles de parties dans leur corps?

Les E. — Deux parties: 1° la *tête confondue avec le thorax* ou la *poitrine;* 2° l'*abdomen* ou *ventre.*

La M. — Cette conformation les a fait classer dans un ordre spécial auquel elles ont donné leur nom: les *aranéides*, qu'il ne faut pas confondre avec les *arachnides* dont nous parlions tout à l'heure, car ces dernières forment une classe qui comprend plusieurs espèces d'animaux: les araignées, les scorpions, l'acarus, qui cause la gale, la *tique* du chien, le faucheur, espèce d'araignée à longues pattes; tandis que les *aranéides* sont un ordre, une subdivision de la classe des arachnides, subdivision qui comprend toutes les araignées, dont les caractères sont d'avoir des téguments assez flexibles et le corps divisé en deux parties.

Une E. — Les faucheurs ne sont donc pas des araignées?

La M. — Non; ce sont des *arachnides*, parce que leur corps a la forme d'une boule et qu'il n'est pas divisé en deux parties distinctes comme celui des *aranéides.*

Quand l'araignée veut changer de place, de quoi se sert-elle?

Les E. — De ses pattes.

La M. — Combien en a-t-elle? Comptez-les isolément et par paires.

Les E. — 8 pattes ou 4 paires de pattes.

La M. — Est-ce qu'il n'y a rien au bout de ses pattes? — Vous n'en savez rien? — Si: ses 8 pattes sont terminées par des griffes ou peignes, qui lui servent à s'accrocher, à se retenir aux branches, au sol ou sur sa toile. Ces fourches ou crochets qui terminent les pattes sont simples ou multiples.

Et le long de ses pattes, est-ce qu'il n'y a pas aussi quelque chose?

Les E. — Ah ! si, elle est toute velue, elle a de grands poils.

La M. — Oui, ces poils, examinés à la loupe, sont barbelés comme des plumes, et leur fin duvet se montre d'une netteté irréprochable.

Quand l'araignée veut *saisir sa proie*, se sert-elle de ses grandes pattes?

Les E. — Non ; elle se sert de deux autres petites pattes placées en avant des autres, du côté de la tête.

La M. — Ces deux petites pattes s'appellent des *mandibules;* ce sont deux véritables pinces à l'aide desquelles elle s'empare de sa proie. Elles contiennent des glandes salivaires, qui fournissent le venin de l'araignée, et sont percées à leur extrémité d'une petite fente qui livre passage au venin sécrété par les glandes.

Il ne faut pas oublier de placer à l'actif de la propreté de l'araignée, qu'elle ne se nourrit que de proies vivantes ; elle repousse avec dédain les cadavres des animaux dont elle fait sa nourriture habituelle, et elle préfère mourir de faim plutôt que d'y toucher.

Quant à son venin particulier, il tue les animaux dont elle s'empare pour se nourrir ; mais il est sans action sur l'homme, au moins dans nos climats. Il est néanmoins dangereux chez certaines espèces, mais moins qu'on ne l'a dit. En Italie, la piqûre de la *tarentule* a donné crédit à des versions plus ou moins fantaisistes ; la *tarentelle* est une danse italienne dans laquelle les danseurs sont censés imiter les mouvements désordonnés des gens piqués par la tarentule. — L'araignée véritablement dangereuse serait la *mygale* de l'Amérique du Sud, qui a $0^{m},25$ les pattes étendues : c'est à peu près la grosseur d'un petit oiseau.

Le Jardin d'acclimatation de Paris en possède une vivante.

L'araignée donc prend sa proie au moyen de ses deux mandibules, la suce, puis la digère, en la faisant passer dans son abdomen au moyen d'un tube digestif presque droit. Observons maintenant cet *abdomen* ou ventre. Est-il dur ou mou?

Les E. — Il est mou, puisque les téguments (peau) de l'araignée sont assez flexibles.

La M. — Quelle est sa forme?

Les E. — Il est rond.

La M. — Il serait plus exact de dire qu'il est renflé, car il n'est pas rigoureusement rond. — Est-il rigide ou mobile?

— Réfléchissez bien.

Quelques E. — Il est mobile.

La M. — Oui ; l'abdomen donc est mou, renflé, mobile. — Et savez-vous d'où sort la soie qui sert au tissage de la toile ? — Ecoutez-moi bien.

La soie, qui sert à l'araignée aussi bien pour construire sa demeure que pour tendre des piéges, est sécrétée par un appareil placé à la partie postérieure du ventre.

Cet appareil est formé de tubes contournés sur eux-mêmes, et s'ouvrant par de petits trous à la surface de 4 ou 6 mamelons charnus, qui sont placés à l'extrémité de l'abdomen.

Ces tubes contiennent une matière gluante (figurez-vous un sirop ou une colle épaisse) qui, expulsée à travers les pores ou trous placés sur les mamelons, prend de la consistance au contact de l'air, formant des fils d'une longueur considérable. Le fil tissé par l'araignée est pris comme terme de comparaison quand on veut exprimer la ténuité, l'extrême finesse. Eh bien , mes enfants, songez au nombre des trous des mamelons, et vous verrez que ce fil que vous trouvez si fin, si ténu, est formé d'une multitude de fils, et ressemble à une sorte de câble (une grosse corde formée de ficelles nombreuses peut vous en donner une idée).

Dix mille fils sortant des pores d'une filière n'égalent pas, dans nos climats, la grosseur d'un cheveu. Vous comprenez bien, d'après cela, que l'araignée n'a pas dans le corps une bobine qui se déroule indéfiniment.

Quand l'animal veut tisser sa toile, au moyen de ses pattes, il réunit une grande quantité de ses fils en une sorte de corde; il se balance (le vent lui vient quelquefois en aide), et toutes les fois que les filières touchent les corps voisins, il y fixe le bout d'un de ses fils, dont l'autre extrémité est encore renfermée dans l'appareil sécréteur (les mamelons), et dont, par conséquent, il peut à volonté augmenter la longueur. Il recommence jusqu'à ce que son travail soit terminé.

Ne croyez pas que l'araignée soit un être inutile. Tout, dans la création, a sa raison d'être ; l'araignée est un animal d'une grande utilité dans la nature : elle détruit

une foule d'insectes nuisibles. Animaux industrieux, pleins de ruse et d'habileté, bonnes et vigilantes mères, elles enveloppent leurs œufs dans un cocon de soie pure, et certaines d'entre elles, les *vagabondes*, portent constamment ce précieux dépôt, souvent même leurs nouveau-nés, qu'elles défendent avec le plus brillant courage. Actives : elles réparent avec une intelligence parfaite les déchirures faites à leur toile. Adroites : si une mouche est-elle prise, vite l'araignée se précipite, l'environne d'un fil qui paralyse ses mouvements et s'en empare. Elles sont, de plus, susceptibles d'une sorte d'éducation : des prisonniers en ont apprivoisé pendant leurs longues heures de solitude, et on en a vu venir sur la main chercher la nourriture qui leur était présentée. Elles paraissent aimer la musique. Ce fait est affirmé par Grétry; Pellisson, enfermé à la Bastille sous Louis XIV, reçut la visite d'une araignée, et il la voyait s'approcher de lui toutes les fois qu'il se mettait à jouer de la flûte. J'ai moi-même eu mon araignée familière : dès que je me mettais au piano, elle quittait sa toile pour m'écouter de plus près, et sitôt que je quittais ma place, elle remontait à l'angle du mur où elle s'était établie. Son instinct musical la sauva du balai réservé d'ordinaire à ses pareilles.

Quelles couleurs ont les araignées?

Les E. — Il y en a de noires et de grises.

La M. — Oui, mes enfants ; leur couleur est variable, et il y en a effectivement, comme vous me le dites, de grises et de noires; mais il y en a aussi de blanches, de brunes, de jaunes, de tachetées, de rouges.

Quelles sont les couleurs de la toile de l'araignée?

Les E. — Elles sont blanches et grises.

La M. — Vous voulez sans doute me parler de la toile de l'araignée commune, l'araignée domestique, la grosse araignée noire des gens qui ont peur, n'est-ce pas, Marguerite? Cette toile est blanche quand elle est neuve ; elle est toute grise quand elle est déjà vieille ; qu'est-ce qui l'a souillée?

Les E. — La poussière.

La M. — Mais, oui ; c'est la même toile salie. Il y a des araignées, ailleurs que dans nos climats, qui tissent des toiles de couleur ; ces toiles sont jaunes, rouges, noires, chez certaines araignées du Mexique, ce vaste pays que vous voyez là au sud de l'Amérique du Nord.

Les fils de la toile de l'araignée offrent-ils beaucoup de résistance ?

Les E. — Oh ! non.

La M. — Détrompez-vous : dans les pays chauds, certaines araignées tissent des trames assez fortes pour prendre des petits oiseaux. Ce sont de véritables filets.

Quelle est la forme de leur toile ? — Vous êtes embarrassées pour me répondre ; en effet, cette forme dépend des espèces. Il y a même des araignées, dites *vagabondes*, qui ne construisent pas de toiles : elles se logent dans les endroits qui peuvent leur offrir un abri.

Vous avez dù voir, à l'automne, dans les jardins, une grosse araignée, l'*épéire diadème*, ainsi nommée à cause des ornements qui se dessinent sur la teinte rosée de son ventre. Sa toile est remarquable de régularité : des cordages soutiennent l'édifice ; des lignes partent du centre et finissent aux extrémités : ce sont les rayons, formant la trame avec des cercles concentriques ; l'animal se tient au milieu. C'est l'araignée de cette image.

L'araignée commune, noire, velue, la *tégénaire*, tisse de vrais filets pour prendre sa proie. Sa toile est un peu relevée sur les bords ; elle l'établit ordinairement dans les encoignures des murailles, où elle est maintenue comme un hamac. A l'un des angles, elle construit un tube soyeux, d'où elle s'élance sur sa toile quand une mouche imprudente est venue s'y jeter. Elle loge ses œufs dans un cocon de soie fine, recouvre ce cocon d'un sac plus grossier qu'elle a suspendu au-dessous de sa toile, pour veiller sur son dépôt qu'elle ne quitte plus.

Les *clubiones* que vous pourrez facilement observer, se font des tentes soyeuses et blanches entre les tiges d'avoine.

En Corse, la famille des *mygales* est représentée par l'araignée *pionnière*, dont les mandibules ou antennes-pinces ressemblent à un râteau. Les tarses (nom donné au pied des insectes) placés aux extrémités des pattes, ressemblent à de petits peignes. Cette araignée creuse un puits dans lequel elle peut monter ou descendre à son aise. Elle le tapisse d'une tenture de soie fine et ajuste une porte, un couvercle à charnière de soie. A l'extérieur, cette porte ressemble au sol environnant ; à l'intérieur, pour serrure, elle pratique de petits trous dans lesquels elle enfonce ses pattes pour empêcher qu'on force l'entrée de sa maison, ou que la porte

s'ouvre contre son gré. Elle ne sort de son gîte que pour chasser, et ne chasse que pendant la nuit.

Une autre espèce d'araignées, les *argyronètes,* brune, velue, ne présente rien d'extraordinaire par sa forme, mais ses mœurs sont curieuses. Elle ne peut respirer que dans l'air, et vit sous l'eau dans une espèce de cloche à plongeur qu'elle construit. Pour faire sa provision d'air, elle plonge, entraînant des bulles d'air entre ses poils; puis, arrivée sous une feuille, elle se frotte et laisse sa provision d'air sous la feuille. Elle recommence jusqu'à ce que la bulle d'air emmagasinée soit assez grosse. Quand elle juge sa provision suffisante, elle l'emprisonne dans un tissu fin et serré qu'elle sécrète comme toutes ses congénères, forme une cloche à plongeur, et la fixe par des cordages aux objets environnants. C'est de cette retraite qu'elle guette les insectes qui passent à sa portée.

Se sert-on des fils d'araignée?

Les E. — Oui, pour arrêter les hémorrhagies.

La M. — Cela est vrai, et ne serait-ce que pour ce service, l'araignée mériterait d'être réhabilitée; — mais, dans l'industrie, on a cherché à utiliser ces fils pour en fabriquer des tissus qui ressemblent à de la soie; seulement, la cherté de la main-d'œuvre rend la chose peu pratique. — Les Chinois, industrieux et patients, ont tiré parti de ces fils si doux et si réguliers, et en ont fabriqué des étoffes.

Une Elève. — Les fils de la Vierge sont-ils donc aussi tissés par les araignées? car j'en ai trouvé qui contenaient de petites araignées.

La M. — Oui, mes enfants; les fils de la Vierge ne sont autre chose que les toiles nombreuses des bois et des champs, lavées par la pluie de l'arrière-saison, agglomérées et amoncelées en longs écheveaux qui, enlevés par le vent. forment de longs filaments blancs.

Maintenant, récapitulons, si vous le voulez bien.

Dans quelle classe placez-vous l'araignée? — Les *arachnides.*

Dans quel ordre? — Celui des *aranéides.*

Par rapport au manque d'os? — Dans l'embranchement des *annelés.*

Par rapport à sa reproduction? — Dans les *ovipares.*

Combien a-t-elle d'yeux? — 6 ou 8.

Combien de pattes? — 8, ou 4 paires de pattes terminées par des tarses crochus.

Avec quoi prend-elle sa proie ? — Avec deux mandibules.

Mange-t-elle des bêtes mortes ? — Non ; elle ne touche qu'à des proies vivantes.

Est-elle utile ? — Oui, elle détruit des insectes nuisibles.

Est-elle dangereuse pour l'homme ? — Non, pas dans nos climats ; son venin ne tue que les animaux.

D'où vient la soie ? — D'une matière gluante qui sort des pores des mamelons et qui se solidifie à l'air.

Ont-elles des formes et des couleurs différentes ? — Oui.

Leurs toiles sont-elles semblables ? — Non : elles varient de forme et de couleur ; elles ont plus ou moins de solidité.

Quelles sont leurs qualités ? — La propreté, l'habileté, l'adresse, le courage, la sollicitude maternelle, l'intelligence, l'activité.

Quelles sont les principales espèces ? — La tégénaire (murailles), l'épéire-diadème des jardins, la clubione (avoine), la tarentule (Italie), l'argyronète (araignée aquatique, cloche à plongeur), la mygale (Amérique du Sud), l'araignée pionnière (Corse).

Utilise-t-on les fils d'araignée ? — Oui, en médecine pour arrêter les hémorrhagies ; dans l'industrie pour fabriquer des tissus, surtout en Chine.

Que sont les fils de la Vierge ? — Des fils d'araignée enlevés par le vent.

Pourriez-vous donner une idée de l'extrême finesse du fil de l'araignée ? — Dix mille fils égalent à peine la grosseur d'un cheveu.

Nota. — Après cette leçon, dictez les principaux mots qui s'y rencontrent : ces mots formeront un excellent exercice ; non-seulement ils serviront aux élèves comme lexicographie (orthographe d'usage), mais ils les aideront à fixer leurs souvenirs, et pourront leur tenir lieu de questionnaire sur la leçon.

L. R. Lamotte.

BIBLIOGRAPHIE.

Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire. (Hachette, 1878.)

Nous avons sous les yeux la première livraison de l'encyclopédie pédagogique dont la librairie Hachette vient d'entreprendre la publication. Cet important ouvrage, que dirige un pédagogue justement estimé, M. F. Buisson, ne s'adresse pas seulement aux maîtres; il convient à toutes les personnes qui, à un titre quelconque, ont à s'occuper des choses de l'enseignement primaire ou qui s'intéressent aux progrès de l'éducation publique. Les membres des conseils départementaux ou académiques, ceux des délégations cantonales, des commissions de surveillance des écoles normales et des jurys d'examen trouveront dans ce vaste répertoire les informations les plus sûres, la science la plus exacte. Le législateur lui-même peut le consulter avec fruit, et y puiser les éléments des discussions approfondies ou des rapports qui préparent et accompagnent l'élaboration des lois applicables à l'enseignement.

A cette incontestable utilité pratique le recueil de M. Buisson joint un intérêt d'un autre genre, que j'appellerai l'intérêt philosophique. Car la pédagogie, envisagée dans ses principes, est, à vrai dire, une branche de la philosophie. Les facultés de l'enfant, ses instincts, ses aptitudes, le degré de son âme, voilà le point de départ de toute méthode ayant pour objet de le faire arriver à la connaissance. M. Buisson lui-même, dans un des remarquables articles qui composent ce premier fascicule, a tracé d'un style ferme et précis, avec cette élévation de bon sens qui le caractérise, quelques-unes des règles qui doivent guider à cet égard un sage éducateur. (V. *Dict. de pédagogie*, au mot *Abstraction.*)

En demandant avec lui que l'on cesse enfin de submerger l'esprit des enfants sous un déluge d'entités grammaticales et qu'on épargne à ce jeune âge les abstractions

métaphysiques, je ne voudrais pas toutefois qu'on matérialisât en quelque sorte l'enseignement. Ne partir que des sens, ce serait méconnaître une fonction, naturelle aussi, de l'esprit, même chez les enfants : la faculté de concevoir spontanément des idées absolues, indépendantes de tout phénomène concret. L'idée de bonté, par exemple, ne dérive pas, chez l'enfant, de ce qu'il a éprouvé et connu que sa mère est bonne, que Jacques est bon, que le pain est bon ; c'est, au contraire, parce qu'il a *a priori* cette idée absolue de bonté, qu'il juge que telle ou telle chose, telle ou telle personne est bonne. — Dans un autre ordre de conceptions, si l'idée de pesanteur ne devait être que le résumé des constatations effectives opérées par l'enfant sur des objets pesants, il faudrait qu'il expérimentât tous les objets avant de pouvoir comprendre que la pesanteur est une qualité des corps. Il n'en est pas ainsi et, quoique les idées de cette sorte se rattachent plus directement aux données de l'expérience, l'enfant n'a pas un tel chemin à parcourir, parce que son esprit, tout porté à la généralisation, conçoit tout d'abord l'idée de pesanteur et l'étend sans effort à l'universalité des objets. — En un mot, il y a chez l'enfant : 1° des idées générales, surtout en ce qui concerne le domaine des idées morales ; 2° une aptitude naturelle et un penchant prononcé à généraliser, surtout en ce qui concerne les idées appartenant au domaine physique. Ces conceptions ou aperceptions naturelles et cette aptitude sont une des forces et des énergies principales de l'âme humaine, et c'est même là ce qui constitue essentiellement sa différence d'avec l'âme, si je puis dire, des animaux. La pédagogie ne saurait donc, sans préjudice pour sa dignité et son efficacité, négliger d'utiliser ce fonds commun d'idées absolues et générales que tout enfant possède, ni laisser dormir ce levier puissant d'éducation que l'instinct généralisateur de l'enfant fournit à un maître habile.

Les pages de M. Buisson, je me plais à le dire, sont de celles qui font réfléchir. C'est pourquoi je me suis laissé aller à ces réflexions, elles-mêmes un peu abstraites. Au surplus, nous ne sommes pas entre pédagogues comme entre augures, et nous prenons notre rôle au sérieux, parce qu'il l'est en effet. L'enfant nous est donné comme un champ à cultiver et, de même que pour la

culture il faut étudier la composition du sol et du sous-sol, les plantes qui conviennent le mieux au terroir, les assolements et les alternances, les modes de labour et les divers autres travaux propres à aider, à développer, à rectifier les énergies natives du sol, nous devons aussi prendre à cœur de rechercher tous les moyens de féconder de jeunes esprits, dont l'engourdissement n'est souvent qu'apparent, et d'y faire germer cette précieuse semence dont le Maître par excellence a dit ce mot si juste, si profond, si universellement applicable : *Veritas liberabit eos.*

Certes les efforts n'ont pas manqué jusqu'ici, et ils ne font pas défaut de notre temps surtout, afin d'imprimer l'essor à l'instruction primaire et de procurer un enseignement sérieux et réel à la classe populaire, c'est-à-dire à celle qui est aujourd'hui la classe dirigeante. Et pourtant j'oserai dire que presque rien n'a été obtenu et que tout est à faire. — Entrez dans une école de village (car ce sont celles-là qu'il faut envisager) : vous y verrez de petits enfants ânonnant sur des lettres ou des tableaux de syllabation, de plus grands ânonnant sur quelques pauvres exercices de numération ; et puis c'est à peu près tout. L'immense majorité de nos écoles en est là. On est vraiment affligé quand on voit la résultante de tant d'efforts, de dépenses, de sages doctrines, de conseils et d'encouragements de toute sorte. — A qui la faute ? Est-ce à l'instituteur ? — Assurément non ; car il se tue à une tâche ingrate, et il ne demanderait pas mieux que d'avoir à rendre l'école plus attrayante pour lui-même.

Le vrai coupable, avouons-le, c'est le père de famille, qui n'envoie la plupart du temps son enfant à l'école que quand il n'en a pas besoin et pour s'en débarrasser, sans se guère soucier d'ailleurs d'autre chose que de lui faire faire sa première communion le plus tôt possible, afin de pouvoir s'en servir ensuite tout à fait pour les travaux des champs ou de la maison. L'absentéisme (v. ce mot au *Dictionnaire de pédagogie*) est véritablement le principal obstacle au progrès de l'instruction primaire ; et certes M. Buisson a bien raison de dire que le dévouement, le zèle, le talent pédagogique du maître sont les moyens les plus efficaces de triompher de cet obstacle : car dans notre législation actuelle il n'y en a point d'autres. Mais pre-

nons garde qu'à force de demander à l'instituteur, nous nous ne dépassions le niveau de ce qu'il peut fournir. Aidons ce zèle par de justes et nécessaires lois qui en assurent l'effet, par des institutions publiques d'encouragement et de patronage qui suscitent aussi le zèle de la famille, auxiliaire indispensable du dévouement de l'instituteur.

Toutes ces questions viendront à leur tour dans le Dictionnaire de M. Buisson, et nous les examinerons avec le plus vif intérêt. Il nous est permis de dire dès aujourd'hui que ce Dictionnaire mérite les sympathies et la gratitude de quiconque se préoccupe de l'avenir de l'éducation nationale.

C. H.

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

PROBLÈMES DE CALCUL

(Suite).

17 (?). — **Croûte et mie.** — Un pain de 2 kg. renferme 43.2 % d'eau; la croûte pèse les 20/100 du pain et renferme 19.3 % d'eau. Quelle est la quantité relative de mie et d'eau dans la mie? Quelle est la quantité absolue de croûte, de mie, d'eau et de matière sèche qu'il renferme?

Solution. — 1° La croûte formant les 20/100, la mie forme les 80/100;
100 parties de pain, à 43.2 % d'eau, renferment . . . . 43.200 d'eau,
20 parties de croûte à 19.3 %. 3.860
les 80 parties de mie renferment le complément 39.340
soit pour 100 3934 : 80 = 49.175 %

2° Quantités absolues pour 2 kg. de pain :
croûte, à 20 %, 1/5 de 2 kg 0 kg.400
mie, à 80 %, 4/5 — 1 600
eau, à 43.2 %, les 432/1000 de 2 kg 0 864
matières sèches, le complément à 2 kg 1 136

18 (?). — **Eau hygrométrique.** — La farine renferme 15 % d'eau hygrométrique. Un pain de 2 kg. a pour la croûte, qui est 21 % du poids total, 18.6 % d'eau, pour la mie 46.2 % d'eau. Combien a-t-on ajouté d'eau à celle que contenait naturellement la farine?

Solution. — Les 21/100 de 2 kg, ou 420 gr. de croûte,
à 18.6 % d'eau, renferment . . . . 78 gr. 12 d'eau
les 79/100 de 2 kg., ou 1 kg. 580 de mie à 46.2 % d'eau: . 729 96
Total. . . . . . 808 gr. 08
Farine, 2000 gr. 808.08 d'eau = 1,191 gr. 920
eau hygrométrique, 15/100 de 1191.92 178 788 . . . . 178 788
matière sèche . . . . 1013 gr. 132, eau ajoutée 629 gr. 292

19 (?). — Le pain blanc de Paris renferme 38.18 % d'eau, la mie 44 %, la croûte 19 %. Dans quelles proportions sont la croûte et la mie? Combien y a-t-il de matière sèche dans chacune?

Solution. — Quantité relative d'eau dans le pain . . . . 37.18 %
dans la croûte, 19 %, en moins que dans le pain 18.18
dans la mie, 44 %, en plus — — 6.82

Quantités relatives : mie 18.18,— croûte 6.82, pour un total de 25, sur 100 ou 4 fois 25, les quantités relatives sont :
mie, 4 fois 18.18 ou 72.72, — croûte, 4 fois 6.82, ou 27.28, total 100.

Matière sèche : dans la croûte, 100 — 19 = 81 %,
dans la mie, 100 — 44 = 56 %,
dans le pain, 100 — 37.18 = 62.72.

20 (?). — **Azote.** — La quantité relative d'azote est, dans le blé 1.537 %, dans la farine, 1.37 %, dans le son 2.80 %. Quelle est la quantité absolue de farine et de son que fournissent, à ces conditions, 100 kg. de blé ?

Solution. — Quantité d'azote dans le blé 1.537 %,
dans la farine, 1.37 %, en moins que dans le blé. 0.167
dans le son 2.80 %. en plus — — 1.263

Les quantités relatives de farine et de son, sont en rapport inverse de ces différences, soit : 1.263 de farine, 0.167 de son pour un total de 1.43.

Les quantités absolues pour 100 kg. de blé sont :

en farine, $\frac{1.263 \times 100}{1.43} = 88.32$,

en son, $\frac{0.167 \times 100}{1.43} = 11.68$,

Total égal . . . . . . 100 »

PIN,

Ancien directeur d'École normale primaire.

ARITHMÉTIQUE ET SYSTÈME MÉTRIQUE.

Cours supérieur.

(Ces problèmes ont été donnés aux examens pour le certificat d'études.)

I. — 1° Un ouvrier dépense chaque jour pour 0f,15 d'eau-de-vie et 0f,12 de tabac. Au bout de 12 ans, il fait le total de ces dépenses et se demande ce qu'il aurait pu acheter de pain à 0f,45 le kilog. avec l'argent ainsi dépensé. Chercher le résultat.

2° Comment multiplie-t-on mentalement un nombre de 2 chiffres par 11 ? Donnez des exemples.

II. — 1° On a fait mettre en peinture, à l'intérieur et à l'extérieur, un bassin cubique en tôle de 2m,15 de côté et sans couvercle. Combien reste-t-il dû au peintre, sachant qu'il demande 0f,75 par mètre carré ?

2° Expliquez le procédé à employer pour résoudre mentalement le problème suivant : Quel est le capital qui, à 5 0/0 donne par an 840 fr. de rente ?

III. — 1° La marne est un bon amendement pour les terrains argileux et compactes : pour marner un champ de 2 h.a., 087, on emploie 2 hectol. 6 par are. On demande quelle sera l'épaisseur de

la couche et à combien reviendra le marnage si on paie la main-d'œuvre à $0^f,60$ par are?

2° Expliquez le procédé à employer pour calculer mentalement ce que coûteraient 428 mètres de ganse à $0^f,25$ le mètre?

IV.— 1° On veut entourer d'arbres une prairie rectangulaire qui a 275 m. de longueur et 192 m. de largeur. Les arbres doivent être espacés de $12^m,40$. Combien coûtera la plantation si chaque arbre planté revient à $2^f,15$?

2° Comment trouverez-vous mentalement le capital qu'il faudra placer à 4 p. 0/0 pour avoir 3,200 fr. de rente annuelle?

Cours moyen.

QUATRE OPÉRATIONS — CHIFFRES DÉCIMAUX.

1° Un marchand a vendu 75 mèt. de drap à $12^f,35$ le mèt.; on lui donne en paiement $132^m,25$ de velours à $4^f,60$ le mèt. et un billet de $317^f,90$. Combien lui doit-on encore?

2° Un piéton mesure sa route en comptant les tas de pierres, longs de $1^m,20$ et espacés régulièrement de $6^m,50$; il s'arrête au 325me tas. Quelle distance a-t-il parcourue en kilomètres?

3° Un coutelier a acheté à un fabricant de Langres 600 couteaux à raison de 18 fr. la grosse; sachant qu'il les a revendus $0^f,50$ la pièce, on demande combien il a gagné par couteau.

4° Les frais d'un hectare de vigne s'élèvent à $633^f,80$. La récolte du vin est de 21 hectol. 63. A combien revient l'hectol. de vigne?

5° Quel bénéfice réalisera-t-on si on vend ce vin à $0^f,35$ le litre?

Cours élémentaire.

ADDITION ET SOUSTRACTION.

1° Léon a dans sa bourse 15 fr. de plus que sa sœur Gabrielle, qui en a 49. Combien ont-ils ensemble?

2° Marie est née au mois de février 1865. Quel âge a-t-elle à présent?

3° Deux voisins achètent ensemble une pièce de vin de 579 litres. La part du premier est de 275 litres. Quelle est celle du second?

4° Un boulanger achète 4,945 fagots une première fois; 5,236 une seconde fois, et une troisième fois 27 fagots de plus que les deux premières fois réunies. A combien se monte sa provision de fagots?

5° On établit un chemin vicinal dont la longueur sera de 25,640 m. et qui doit être terminé en quatre ans. On fait la première année 6,327 mètres de chemin; la seconde 5,980, et la troisième 6,742 mèt. Que reste-t-il à faire la quatrième année?

WIRTH,
Inspecteur de l'Instruction primaire d'Arras.

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE ET DE GRAMMAIRE.

1. — Cours supérieur.

OBSERVATIONS SUR LA PHYSIQUE.

L'eau supporte une poutre, et laisse aller au fond une légère aiguille; elle laisse flotter un navire d'un poids énorme et ne peut soutenir le moindre grain de sable. Rendons-nous compte de cette étrange contradiction. L'eau dans laquelle plonge un objet étranger fait effort pour reprendre la place que cet objet occupe. Vous pouvez le constater de la manière suivante. Prenez un seau vide et tâchez de l'enfoncer dans l'eau en le maintenant droit pour qu'il ne s'emplisse pas. A mesure que vous l'enfoncerez davantage, vous éprouverez une résistance de plus en plus forte; et s'il est un peu plus grand, il n'obéira bientôt plus à vos efforts et s'échappera de vos mains violemment repoussé par le liquide dont il avait pris la place.

Vous pouvez encore vérifier le fait avec une carafe vide; mais ici la victoire vous restera, et vous parviendrez à enfoncer le vase en entier, non sans un léger effort cependant.

Toutes les substances fluides, quelles qu'elles soient, se comportent à ce sujet de la même manière que l'eau. Cette propriété est une conséquence de leur fluidité, par laquelle elles tendent à reprendre le niveau que l'objet immergé est venu altérer.

H. FABRE.

1. *Mots à expliquer*. Poudre, contradiction, vérifier le fait, substance fluide, niveau, immerger, altérer.
2. Quels sont les homonymes de *poids* (pois, légume; poix, résine pouah! interjection), de *seau* (saut, n. c., sceau, cachet; sot, adj.).
3. Quelle différence y a-t-il entre *poudre* et *poutre*, *altérer* et *désaltérer*.
4. Règle à expliquer : les règles *quelles qu'elles soient*.

2. — Cours moyen.

1. LE NID DE L'HIRONDELLE.

Le nid de l'hirondelle est d'une structure toute différente de celui des autres oiseaux. Il ne lui faut ni bois, ni foin, ni lien; elle sait gâcher une sorte de plâtre et de ciment avec lequel elle se fait, à elle et à toute sa famille, un logement également propre, sûr et commode. Elle n'a ni seau pour puiser de l'eau, ni brouette pour voiturer le sable, ni pelle pour mêler le mortier. Mais on la voit passer et repasser sur un bassin, sur un étang : elle tient ses ailes élevées et se mouille l'estomac sur la surface de l'eau, puis, avec la rosée qu'elle fait rejaillir sur la poussière, elle la détrempe et maçonne ensuite avec le bec, seul outil dont les oiseaux se servent.

Accord des adjectifs.

2. — La bonne Henriette.

La *petite* Henriette est une fille *aimable*, fort *obéissante*, fort *bonne*, fort *gentille*; elle est *assidue* à l'école, fort *recueillie* à l'église et fort *réservée* dans son langage. Elle se montre *reconnaissante* envers ses parents et son institutrice, *douce* et *obligeante* envers ses camarades, *polie* et *prévenante* envers tout le monde. Elle est toujours *prête* à rendre service; elle n'est jamais *fière* ni *grossière* envers qui que ce soit. Aussi Henriette est une élève *aimée* et *estimée* de tout le monde.

Exercice.

1. Soulignez les adjectifs. — 2. Rendez cette dictée au masculin.

3. — Cours élémentaire.

1. — Le Geai.

Un paon perdait ses plumes, un geai accourt et s'en habille du mieux qu'il peut, puis il va faire la roue au milieu des autres paons. Mais ceux-ci reconnaissent l'intrus, tombent sur lui à coups de bec, lui arrachent ses plumes d'emprunt et aussi les siennes. Il va se réfugier au milieu de ses pareils, qui achèvent la leçon en le chassant de leur société.

Il ne faut jamais mépriser la condition dans laquelle on est né.

Ésope.

1. — *Mots à épeler et à expliquer* : paon, geai, un intrus, faire la roue, les plumes d'emprunt, la condition dans laquelle on est né.
2. Soulignez les substantifs.
3. Conjuguez le verbe *perdre*.

Exercices sur le nombre des substantifs.

3. — Les Oiseaux.

On divise les *oiseaux* en plusieurs *classes*. Il y en a qui se nourrissent de chair d'animaux; ils ont le *bec* et les *ongles* crochus, et s'élèvent à de grandes *hauteurs* dans les *airs*. On les appelle *oiseaux* rapaces. Les principaux sont : les *aigles* et les *vautours*, qui peuvent enlever dans les *airs* des *enfants*, des *agneaux* et même des *brebis*; les *faucons*, les *éperviers*, les *milans*, les *chouettes* et les *hiboux* ou *ducs*.

Il y a ensuite les *passereaux* qui se nourrissent d'*insectes* ou de *baies* de *végétaux*. Tels sont : les *merles*, les *corbeaux*, les *corneilles*, les *pies*, les *geais*, les *étourneaux*, les *moineaux*, les *serins*,

les *linottes*, les *pinsons*, les *chardonnerets*, les *mésanges*, les *rossignols*, les *fauvettes*, les *alouettes*, les *grives*.

1° Soulignez les substantifs.— 2° Copiez les substantifs et mettez-lesau singulier.— 3° Conjugez le verbe *avoir*.

EXERCICES DE STYLE ET DE COMPOSITION.

1. — Cours supérieur.

1. — 1° Expliquez le proverbe suivant : « *On risque de tout perdre en voulant trop gagner* ». — 2° Citez et racontez à l'appui une fable de La Fontaine ou une autre.

Par là, on entend que celui qui veut faire fortune en peu de temps, qui risque en une seule fois tout ce qu'il possède pour atteindre ce but, s'expose à perdre tout d'un seul coup. Témoin l'avare dont il est parlé dans la fable : *la Poule aux œufs d'or*. C'est de cette fable que provient l'expression : *Tuer la poule aux œufs d'or*, c'est-à-dire tarir une source de richesses et de bénéfices, dans l'espoir de réaliser d'un seul coup ces mêmes bénéfices. Les personnes qui ont perdu tout ce qu'elles possédaient pour avoir voulu arriver rapidement à la fortune, ne sont pas rares de nos jours.

Un avare avait une poule qui lui pondait un œuf d'or tous les matins. C'était bien beau; cependant notre homme n'était pas satisfait. Il s'imagina que la poule renfermait un trésor. Voulant devenir riche en un instant, il la tua et l'ouvrit; mais qu'elle fut sa surprise! Il la trouva semblable aux autres. C'est ainsi qu'en voulant trop avoir, il se priva lui-même du bien qu'il possédait.

2. Lettre a une compagne pour lui indiquer les travaux manuels les plus indispensables auxquels elle devra particulièrement s'appliquer.

Ma chère amie,

Dans la dernière visite que je t'ai rendue, j'ai remarqué avec peine que tu avais beaucoup d'inclination pour ce qu'on appelle les travaux de luxe et que tu t'occupais exclusivement de ces futilités. Cependant, chère amie, ce ne sont pas ces ouvrages-là qui font le bonheur d'une femme de ménage; car à quoi lui servira de savoir faire de la tapisserie, du crochet, de la frivolité, de la broderie, etc.? A rien, du moins à très-peu de chose. Tu devrais t'appliquer, au contraire, à apprendre les ouvrages utiles à une bonne ménagère et qui te serviront plus tard. Par exemple, une jeune fille saurait faire les plus beaux ouvrages du monde, mais négligerait les travaux manuels indispensables, si elle était apppelée au mariage, elle ne

pourrait même pas coudre une petite chemise pour ses enfants, ou raccommoder les chaussettes de son mari. Permets, chère amie, que je te donne quelques conseils sur les ouvrages manuels.

On appelle travaux manuels les ouvrages que la femme exécute pour bien remplir les devoirs d'épouse et de mère: coudre, raccommoder, piquer, marquer et tricoter sont les principaux travaux de cette catégorie.

La première chose parmi les travaux manuels c'est sans contredit la couture. Une femme qui sait bien coudre est une bonne femme de ménage. Elle ne se ruinera pas, car elle ne sera pas obligée de donner toutes ses affaires à la couturière, et de nos jours la façon coûte plus cher que l'achat.

Mais voyons aussi maintenant la femme qui ne sait pas coudre. Elle sera réduite à confier son travail à des personnes plus capables qu'elle. Quand son linge ou un vêtement aura un trou, elle le laissera là, faute de ne savoir faire une reprise. Son linge et ses habits s'useront rapidement; elle sera obligée d'en acheter d'autres, de faire des dépenses qu'elle aurait pu éviter. Peu à peu elle contractera des dettes et la ruine entrera dans la maison.

La troisième chose qu'une femme de ménage doit savoir faire, c'est le tricot; elle doit tricoter les bas de ses enfants et les chaussettes à son mari, au lieu d'aller bavarder avec les autres femmes. Elle passera ainsi son temps utilement et agréablement, au grand profit de sa famille et de sa santé. La bonne femme de ménage doit aussi savoir marquer son linge, afin que lorsqu'une pièce vient à s'égarer, elle puisse facilement être reconnue. Et si elle a quelqnes loisirs, elle pourra broder les layettes de ses petits enfants, piquer les chemises de son mari ou lui faire une paire de pantoufles à la tapisserie. Elle fera quelquefois une surprise agréable aux siens en leur offrant, en quelques occasions, un petit ouvrage de fantaisie, qu'elle a fait à leur intention; mais elle choisira un des moins coûteux, car ces petits ouvrages entraînent toujours de grandes dépenses. Je crois, chère amie, t'avoir nommé les principaux ouvrages manuels utiles à une maîtresse de maison. Je finirai par un conseil: « Si tu veux devenir une vraie ménagère, applique-toi de préférence aux ouvrages indispensables, et si tu veux devenir habile en ce genre, il faut t'y adonner dès à présent, que tes doigts ont encore toute leur souplesse. Si tu attendais à plus tard, tu ne réussirais plus si bien ».

2. — Cours Moyen.

1. Racontez la parabole du *Semeur*? — 2° Quelle leçon les enfants peuvent-ils en tirer?

1. Un semeur s'en alla semer son grain. Pendant qu'il semait, quelque semence tomba sur le chemin. Elle fut foulée aux pieds et les oiseaux du ciel vinrent la manger. D'autres grains tombèrent sur

les pierres; ils poussèrent, mais le soleil s'étant levé, ils se desséchèrent parce qu'ils n'avaient point de racines. Quelques grains tombèrent dans les épines, et celles-ci les étouffèrent. Enfin une autre partie du grain tomba dans la bonne terre et donna du blé au centuple.

D'après les explications que Notre-Seigneur a données à la suite de cette parabole, le grain du semeur signifie la parole de Dieu. Il y a des enfants qui entendent cette parole, mais ils n'y font pas attention et n'en conservent rien dans le souvenir. Le bon grain en eux tombe sur le grand chemin.

D'autres enfants écoutent la parole sainte avec joie et veulent la suivre; mais dès que cela leur cause quelque peine, ils perdent courage et oublient les bons préceptes. Chez eux le bon grain tombe sur la pierre.

D'autres encore écoutent les bonnes leçons, mais leur cœur est rempli des pensées et des sentiments du monde; les préceptes divins sont étouffés par ces ronces. Mais il y a aussi des enfants sages, pieux et laborieux; ils aiment les préceptes divins et les gardent, et leur vie est une vie chrétienne. C'est le bon grain qui tombe dans une bonne terre et qui produit des fruits pour le ciel.

2. — Le Rossignol captif.

1. — Un rossignol, après avoir été enfermé dans une cage, parvint à s'échapper. Il voulut s'envoler, mais les aîles ne purent plus le porter. C'est que, faute d'exercice, le talent se perd.

2. — Quelle leçon l'écolier peut-il tirer de cette parabole ?

3. — Cours élémentaire.

I. — Pourquoi le chat a-t-il des moustaches ?

Vous vous figurez peut-être que le chat porte moustaches uniquement pour se donner un petit air fanfaron. Détrompez-vous : ce sont là pour lui de précieuses ressources pour la chasse nocturne. Avec les moustaches, il palpe le terrain, il reconnaît les lieux, il explore coins et recoins. Qu'une souris vienne à frôler un de ses poils longuement épanouis dans toutes les directions, il n'en faut pas davantage pour avertir le chat. A l'instant, la gueule happe et la griffe saisit.

Ne coupez donc jamais les moustaches au chat; vous le mettriez en pénible embarras; vous le rendriez moins habile à la chasse aux souris. Vous voyez donc que priver un chat de ses moustaches, par espièglerie, c'est en quelque sorte priver un aveugle de son bâton.

H. Fabre.

2. — Conte arabe du XIIe siècle.

Les Arabes avaient labouré leurs champs. Le diable arrive et leur dit : « La moitié du monde m'appartient, je veux aussi avoir une partie de votre moisson ». Les Arabes sont de fins renards. Ils dirent au diable : « Tu auras, si tu veux, la partie cachée sous la terre. — Non, s'écria-t-il, je veux celle qui s'élève au-dessus du sol ».

Les Arabes alors semèrent des navets, et quand vint le temps de la récolte, ils prirent les racines et le diable n'eut que les feuilles.

L'année suivante, le diable en colère s'écria : « Je veux, cette fois, la partie de la moisson cachée sous terre ».

Les Arabes semèrent de l'orge et du blé; et quand vint le temps de la récolte, ils prirent les épis et le diable n'eut que les racines.

Wirth,
Inspecteur de l'Instruction primaire à Arras.

SUJET DE CONCOURS.

Au moment où nous écrivons ces lignes, les instituteurs qui ont voulu prendre part au concours annoncé dans notre dernier numéro, ont encore un délai de plus de dix jours pour nous faire parvenir leurs manuscrits. Beaucoup de concurrents n'ont pas profité de ce délai et nous ont déjà adressé d'intéressantes études sur la question proposée.

Nous donnons cette fois, comme sujet de concours, la question suivante:

Quels sont les meilleurs moyens d'entretenir une saine émulation parmi les élèves d'une école?

Les manuscrits devront nous être adressés, dans les conditions indiquées dans notre dernier numéro, avant le 20 avril prochain.

Le Gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER, A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 3788-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE EN BELGIQUE

(*Suite.*)

II.

Statistique.

Dans la première partie de ce travail, j'ai exposé la législation de l'enseignement primaire en Belgique et son mécanisme.

Il me reste à montrer ce qu'était cet enseignement dans notre pays avant la loi du 23 septembre 1842 et ce qu'il est aujourd'hui.

Faire voir quelle était la situation de l'enseignement à une époque où cet enseignement était tout à fait rudimentaire, sans direction raisonnée, sans encouragements nécessaires ou, au moins, efficaces, à une époque surtout où la statistique n'existait pas pour recueillir, coordonner et faire parler les éléments d'appréciation si abondants de nos jours, n'est pas une tâche aisée.

Il me sera pourtant donné de la remplir, grâce aux emprunts que je vais faire aux recherches aussi savantes

que curieuses d'une autorité qui a largement contribué non-seulement à faire arriver notre province au rang presque privilégié qu'elle occupe, mais encore à l'y maintenir.

Dans son discours prononcé le 5 juillet 1864 à la séance d'ouverture du Conseil provincial, M. Charles Vandamme, gouverneur du Luxembourg, examine ce qu'était dans cette province l'enseignement primaire avant le régime actuel, et de cet examen, qui avait pour objet la partie du pays la plus avancée, il est permis de conclure à ce qu'était l'enseignement dans le restant du royaume.

Voici comment s'exprime l'honorable gouverneur :

« La question de l'éducation populaire est de date moderne. Jadis, ce que nous appelons la nation était une élite. La puissance et la vie publique presque entière étaient dans les mains de cette élite très-restreinte. Les classes inférieures en semblaient à jamais exclues. On songeait peu à les instruire. L'idée seule de la diffusion générale de l'instruction faisait naître en beaucoup d'esprits une sorte de malaise et de crainte.

» Aujourd'hui, tous les efforts peuvent se proposer tous les buts. La richesse, les honneurs, l'élévation et l'influence sous toutes les formes sont devenus le patrimoine universel. L'instruction et le travail sont, pour chacun, le moyen légitime de conquérir son lot dans ce bien commun : de sorte que l'égalité sainement entendue, la sage pratique de la liberté, l'avancement dans toutes les voies, la culture morale et l'instruction, tout cela se tient, et, au fond, tout cela n'est qu'un.

» Le principe qui a successivement constitué l'instruction primaire a suivi, pour ainsi dire, pas à pas les modifications survenues dans l'organisation même du pays.

» Sous la domination autrichienne, le droit d'ouvrir une

école était, dans le Luxembourg, subordonné à une permission officielle. Ici, c'était le clergé qui concédait ce privilége, là l'administration laïque; ailleurs, cette autorisation était accordée de concert par l'autorité ecclésiastique et le pouvoir civil.

» . . . .Le régime français fonda l'Université impériale. La direction exclusive de l'instruction fut attribuée au gouvernement. Jusque dans le plus humble de nos villages, nul ne put ouvrir une *petite école primaire*, comme on disait alors, sans un octroi du grand maître de l'Université de France.

» Le gouvernement des Pays-Bas, à son tour, soumit à des restrictions sévères le droit d'enseigner.

» 1830 vint secouer toutes ces entraves. Depuis lors, les mesures préventives ont disparu. Tous les Belges sans distinction jouissent de la liberté de l'enseignement. Le mouvement individuel comme celui des associations peut se produire partout et dans la plus parfaite indépendance; les écoles primaires de l'État sont elles-mêmes organisées par la loi.

» Eh bien, à toutes ces époques et sous tous ces régimes si divers, les écoles dans les localités qui forment aujourd'hui la province de Luxembourg furent très-nombreuses.

» . . . . Je me borne à invoquer la première statistique régulière qui a été dressée ici sur l'instruction primaire. Elle remonte à 1817. Nous possédions alors 330 écoles; en 1842, nous en comptions 465, en 1862, 462.

» Si nous rapprochons ces chiffres du nombre de communes ayant une existence propre à ces trois époques, nous trouvons, à la première, cinq écoles sur quatre communes et, à la seconde comme à la troisième, cinq écoles sur deux communes.

» La moyenne, en 1862, pour toutes les autres provinces du pays, est de trois écoles sur deux communes.

» .... En combinant le nombre de nos écoles avec celui de tous les enfants en âge de les fréquenter, nous constatons que la population moyenne de chacune d'elles est de soixante-dix élèves.

» ....A quels hommes les écoles du peuple étaient-elles jadis confiées?

» Dans la plupart de nos villages, on louait un maître pour garder les enfants, comme on louait un pâtre pour garder le troupeau commun. Souvent c'était le chantre ou marguillier de l'église qui tenait l'école. Dans quelques-unes de nos petites villes, les corporations religieuses étaient, en vertu d'un usage immémorial, chargées de l'instruction primaire. Parfois aussi, et particulièrement dans les communes dénuées de ressources, l'instituteur était un jeune prêtre : il acceptait cet emploi, en attendant une nomination de chapelain ou de vicaire, mais il dirigeait l'instruction religieuse, bien plus qu'il ne donnait l'enseignement primaire.

» Cette situation dura longtemps et elle s'aggrava en se prolongeant. Au commencement du régime français, presque tous nos instituteurs savaient à peine lire et écrire.

» ..... Sous le régime autrichien, il n'y avait guère, dans tout le Luxembourg, que six localités où, grâce à des fondations charitables, l'instituteur avait les moyens d'une existence honnête. Partout ailleurs, ses émoluments toujours insuffisants consistaient dans une part des dîmes, dans le petit casuel comme serviteur de l'église, et dans quelques rétributions scolaires payées, le plus souvent, en denrées. Les instituteurs, à cette époque, ne gagnaient

pas même de quoi se sustenter : ils allaient de maison en maison, à tour de rôle, sollicitant la triste faveur de s'asseoir à la table des familles de leurs élèves.

» Dans les temps plus rapprochés de nous, la situation matérielle des instituteurs continua d'être très-difficile et très-abandonnée ; là où ils n'étaient plus dans la misère, ils restaient dans les étreintes de la gêne et de la pauvreté. Qui n'a pas entendu ce douloureux concert de plaintes qui, de toutes parts, s'élevait pour accuser l'insuffisance des traitements attribués aux fonctionnaires de l'enseignement?

» En 1817, nos communes avaient 330 maîtres d'écoles, qui recevaient ensemble, et à divers titres, une somme de 109,834 francs. C'était un revenu moyen de 332 francs.

» Aujourd'hui, les émoluments de nos 487 instituteurs montent à 466,112 francs, ce qui donne en moyenne 964 francs. La rémunération des maîtres est donc à peu près triplée ; de plus, à la fin de leur carrière, une pension de retraite leur est assurée.

» Parmi les moyens d'améliorer le sort des instituteurs, il faut citer l'usage gratuit d'un local d'école et d'une habitation. On ne comptait ici que 168 salles d'écoles, en 1817.

» D'après les rapports de cette époque, elles étaient trop petites pour la plupart, toutes étaient mal entretenues, beaucoup menaçaient ruine ; en général, le mobilier manquait.

» Dans 162 localités, où l'on ne rencontrait même pas de ces misérables bâtiments, on louait pour quelques mois un local quelconque : une mauvaise chambre, une grange, un galetas où les enfants étaient entassés pêle-mêle.

» En 1842, le nombre des bâtiments d'école était de 288.

En ce moment, nous en possédons 449; 332 de ces bâtiments réunissent toutes les conditions hygiéniques désirables; 212 comprennent des logements convenables pour les instituteurs.

» De 1852 à 1863, 150 constructions nouvelles ont été élevées. Ces constructions ont coûté 2,080,909 francs.

» Les communes sont intervenues pour 1,503,231 francs.

» Les subsides de l'État et de la province ont été portés à 577,678 francs: c'est une aide égale à 28 0/0.

» .... Nous avons des écoles nombreuses et pour la plupart bien établies; nos instituteurs sont capables et en général assez convenablement rémunérés. Quel est le nombre des élèves qui fréquentent ces écoles? quelle partie de la population reste illettrée? quelle était autrefois notre situation sous ce double rapport?

» C'est ici surtout que nous entrons au cœur de la question.

» En 1817, sur 19,700 enfants en âge d'école, 6,933 ne recevaient aucune instruction, ce qui donne 34 sur 100.

» Pour 1863, le recensement de la population scolaire a été fait avec un soin particulier; les enfants ont été classés en deux catégories: la première comprenant ceux de 5 à 7 ans, en compte 6,750; la seconde, ceux de 7 à 14 ans, 26,300: ensemble 33,050 enfants qui appartiennent à l'instruction primaire.

» Le nombre des élèves de 5 à 14 ans est de 29,600; on n'en trouve, par conséquent, que 3,450 qui ne fréquentent pas l'école, soit 10 sur 100.

» Mais si nous nous bornons, comme on le fait ordinairement, à considérer les élèves de 7 à 14 ans, la proportion devient tout autre: nous n'avons alors que 1,300 enfants qui s'abstiennent de suivre les écoles: c'est un peu moins de 5 sur 100.

» Le chiffre moyen des enfants qui, dans les autres provinces, sont dans la même position, est égal à 25 sur 100, le quart de toute la population scolaire !

» Dans la province de Namur, celle qui occupe le second rang, nous trouvons 15 enfants sur 100.

» En Prusse, où, depuis un siècle, l'obligation de l'enseignement est inscrite dans la loi, le nombre des enfants qui ne fréquentent pas les écoles est d'un peu plus de 4 sur 100.

» Sous ce rapport, notre modeste province le cède donc de fort peu à ce puissant royaume.

» On découvrirait très-difficilement, je pense, quant au nombre des élèves, dans aucun pays et à aucune époque, des résultats plus beaux que ceux que nous avons obtenus. Pour rendre ceci plus sensible, comparons notre situation scolaire avec l'état actuel des choses en Angleterre et en France.

» D'après les estimations les plus modérées, il y a très-peu d'années, près d'un million d'enfants, en Angleterre, s'élevaient encore en dehors de toute instruction.

» En France, il y a trois ans, il existait entre le nombre des enfants parvenus à l'âge de recevoir l'instruction et le chiffre des élèves présentés dans les écoles, une différence égale à 20 sur 100.

» Ce n'est pas tout d'avoir de nombreux élèves ; il faut assurer la fréquentation des classes pendant assez longtemps et avec assez d'assiduité pour que l'enseignement porte tous ses fruits.

» Sur les 29,600 élèves dont je viens de parler, 20,226, ou 68 sur 100, ont fréquenté les écoles pendant toute l'année ; les autres, à savoir 9,374, durant les mois d'hiver.

» En 1817, nos 12,767 écoliers se divisaient ainsi : 4,320 d'entre eux suivaient les écoles pendant 3 à 4 mois ; 6,380 de 5 à 6 mois, et 1,471 seulement de 6 à 10 mois : ce dernier chiffre représente 11 sur 100.

» Il me reste à donner une idée des effets de notre enseignement primaire. Dans ce but, j'ai cherché à me rendre compte, en faisant le relevé des mariages, du degré d'instruction des époux en 1810, en 1830 et en 1860. Ces trois époques laissent entre elles des intervalles assez longs pour mesurer le chemin que nous avons parcouru et marquer nos progrès.

» En 1810, le nombre des mariages dans nos villes et nos communes a été de 1,103 : 789 actes ont été signés par le marié et 402 par la mariée ; le nombre des époux sans instruction était de 29 hommes et de 64 femmes sur 100.

» Vingt ans après, en 1830, sur 1,106 actes de mariage 847 actes de mariage ont été signés par le marié et 495 par la mariée : la proportion sur 100 était de 23 hommes et de 55 femmes complétement illettrés.

» En 1860, nous trouvons 1,416 mariages, 1,306 actes signés par le marié et 1,097 par la mariée : ainsi, il ne reste plus que 22 femmes et 8 hommes sur 100 privés de toute instruction.

» Ce dernier fait a une portée qui doit saisir tous les esprits. En lui se résume, en quelque sorte, l'histoire des longs efforts du Luxembourg en faveur de la propagation de l'instruction primaire.

» Pour en faire apprécier toute la valeur, mettons-le en regard des résultats obtenus ailleurs.

» Dans l'un des plus grands arrondissements du royaume on a constaté les proportions suivantes :

» En 1810, 51 hommes et 67 femmes sur 100 incapables de signer leur contrat de mariage ; — en 1830, 59 hommes et 68 femmes ; — en 1860, 56 hommes et 60 femmes ; là, depuis cinquante ans, l'instruction reste stationnaire.

» La France entière, en 1860, avait 30 hommes et 44 femmes illettrés sur 100 mariés.

» Ainsi, le Luxembourg compte quatre fois moins d'hommes illettrés que la France avec toutes ses grandes villes, et sept fois moins que d'autres parties de la Belgique.

» Cette supériorité si honorable pour notre population se trouve confirmée, d'une manière irréfutable et avec une exactitude bien digne d'être remarquée, par les renseignements que le gouvernement a fait recueillir, en 1859, sur le degré d'instruction des jeunes gens inscrits pour le service militaire.

» Sur 100 miliciens, la Flandre Orientale en donne 63 ne sachant ni lire ni écrire ; — la Flandre Occidentale 59 ; — le Hainaut 57 ; — le Brabant 50 ; — la province d'Anvers 46 ; — le Limbourg 42 ; la province de Liége 38 ; — la province de Namur 30 ; — le Luxembourg 8. »

Ce discours, ainsi que je le disais tantôt, marque avec une grande précision ce qu'était l'enseignement primaire dans le Luxembourg avant la loi de 1842 et, de ce qu'il était dans cette province, on peut conclure sans difficulté à ce qu'il était dans les autres parties du royaume.

A partir de 1843, nous nous trouvons en présence d'une statistique officielle régulièrement tenue, de rapports triennaux suffisamment détaillés.

Le nombre des enfants pauvres inscrits pour participer au bienfait de l'instruction gratuite était de

159,238 en 1843, 184,119 en 1844,
189,562 en 1845.

En 1846, le nombre des écoles est de 5,614 avec 439,558 élèves, dont 216,670 ne payant pas de rétribution scolaire.

En 1847, 5,630 écoles avec 446,509 élèves, dont 227,186 inscrits gratuitement.

En 1848, 5,747 écoles avec 462,606 élèves dont 244,351 non payants.

Voilà pour les premières années; mais ces chiffres vont s'élever rapidement comme on le verra par le tableau ci-après, qui donne la population de toutes les écoles primaires de la Belgique ressortissant au département de l'intérieur, pendant une période de vingt-cinq années.

Population des écoles et des pensionnats primaires.

Années	GARÇONS		FILLES		Total	Élèves p. 100 habit.
	Établiss. soumis à l'inspect.	Établiss. libres	Établiss. soumis à l'inspect.	Établiss. libres		
1851	216.061	45.108	168.052	57.927	487.148	10.8
1854	213.659	44.536	175.059	58.272	491.526	10.5
1857	219.131	39.662	180.497	60.045	499.335	11.0
1860	222.490	42.697	185.643	65.062	515.892	10.9
1863	237.137	42.256	198.450	66.918	544.761	11.3
1866	247.505	40.402	207.805	67.180	562.892	11.3
1869	267.688	35.181	226.902	63.608	593.379	11.7
1872	278.298	34.867	239.843	65.929	618.937	12.3
1875	300.360	36.215	261.024	71.593	669.192	12.4

Voici comment ces totaux se répartissent par province, sous le rapport de la population scolaire, en prenant la moyenne des années comprises entre 1851 et 1875.

	Élèves pour 100 habitants.
Anvers	11.4
Brabant	10.8
Flandre orientale	10.7
Flandre occidentale	9.9

Hainaut	10.9
Liége	10.8
Limbourg	11.5
Luxembourg	15.5
Namur	13.5

Comment se répartit, à son tour, cette population scolaire, qui était de 487,148 en 1851 et qui, vingt-cinq ans plus tard, s'élève à 669,192? En 1851, il y avait 5,520 écoles de tout ordre ; il y en avait 5,856 en 1875 ; et quant au personnel enseignant, on comptait 6,408 laïques, 2,499 congréganistes en 1851 ; 7,754 laïques, 3,196 congréganistes en 1875.

Il résulte des tableaux de statistique dont nous ne pouvons donner ici le détail, que le nombre des instituteurs communaux laïques va en augmentant, tandis que celui des instituteurs communaux appartenant à des corporations religieuses reste stationnaire ;

Que le nombre des écoles privées soumises à l'inspection est en voie de notable diminution ; qu'il en est de même pour les écoles laïques entièrement libres, tandis que les écoles religieuses de même catégorie se multiplient ;

Que le nombre des institutrices communales, laïques et religieuses, est en progression continue, mais les institutrices religieuses dans une proportion plus grande que les laïques ;

Que les écoles privées laïques soumises à l'inspection ont subi une forte diminution, tandis que les écoles religieuses de même catégorie n'ont guère varié dans leur nombre ;

Enfin, que les écoles entièrement libres, laïques, ont diminué dans de fortes proportions, alors que l'effet contraire se produit pour les écoles religieuses de ce caractère.

— Avant de passer au chapitre des dépenses de l'enseignement primaire, je vais encore donner le relevé et la population des écoles gardiennes ou salles d'asile et des écoles d'adultes du royaume.

		1851	1854	1857	1860	1863	1866	1869	1872	1875
A	Écoles communales.	18	31	24	55	84	106	119	212	268
A	Ecoles privées soumises à l'inspection.	97	103	138	155	179	186	235	220	298
A	Ecoles entièrement libres.	291	140	218	250	289	272	255	348	363
B	Nombre des enfants	24,102	25,464	32,335	40,643	48,905	50,881	60,570	78,244	97,382
C	Ecoles d'adultes.	990	979	1047	1145	1194	1247	2620	2351	2615

L'augmentation, là aussi, est des plus marquantes.

Si l'on prend la moyenne des écoles d'adultes, en 1875, par 10 communes, c'est la province du Limbourg qui est au bas de l'échelle : elle n'atteint, en effet, que le chiffre de 3.8 ; la Flandre Orientale occupe le premier rang avec 17.7.

Si l'on se place au point de vue de la moyenne par 10,000 habitants, toujours pour l'année 1875, c'est le Brabant qui vient le dernier avec 2.0 et le Luxembourg qui tient la tête avec 11.5.

En général, la multiplication des écoles d'adultes, sans être encore ce qu'elle devrait être, est assez satisfaisante.

Nous allons voir maintenant à quel chiffre s'est élevée la dépense des écoles primaires communales et adoptées. Il nous suffira de dire, sans entrer dans tous les détails, que le budget de l'enseignement primaire en Belgique, qui n'était que de 2,651,639 fr. 44 c. en 1843, s'élève, au 31 décembre 1875, à 24,806,428 francs. Il a donc été décuplé en trente-trois ans. Je dois en outre faire observer que les dépenses qu'entraînent les écoles primaires des hospices,

Dépenses de toute nature pour l'enseignement primaire, y compris celles du service ordinaire des écoles primaires communales et adoptées.

Années.	Dépense totale par année.	Excédants actifs des comptes scolaires.	Rétribution des élèves solvables pour les écoles des diverses catégories.	Bienfaisance publique et privée.	Communes.	Provinces.	État.
1843	2.651.639f.44	»	760.020f.82	183.086 64	1.031.872 28	210.836 16	465.823 54
1852	4.472.294 03	77.666f.05	662.738 34	327.762 22	1.651.455 33	522.433 08	1.230.239 01
1862	7.878.400 21	97.555 63	1.009.332 22	410.391 97	3.133.771 63	762.729 20	2.464.619 56
1872	16.370.558 80	276.684 35	1.496.374 86	506.512 60	5.863.561 37	1.584.010 45	6.643.415 17
1873	18.076.635 35	267.920 98	1.600.765.71	570.778 09	6.083.342 91	1.595.802 54	7.958.025 12
1874	19.320.017 43	268.748 36	1.620.350 45	593.292 62	6.591.821 31	1.846.478 73	8.399.325 96
1875	24.806.428 00	287.372 47	1.702.643 16	641.323 17	8.871.537 77	2.697.234 46	10.606.316 97
	297.189.249 21	3.799.055 83	33.309.924 49	13.379.669 87	109.286.956 21	31.432.436 61	106.012.208 20

Totaux des dépenses de toute nature pendant les trente-trois années écoulées de 1843 à 1875.

des prisons, des dépôts de mendicité et des ateliers de charité et d'apprentissage, ne figurent pas dans le budget.

Ces établissements avaient pris surtout une très-grande extension à l'époque de la crise si grave qui vint frapper les parties les plus riches du pays lors de la substitution du tissage à la mécanique au tissage à la main. Cette cause ayant disparu, les institutions dont elle avait provoqué la création cessèrent de se développer et périclitèrent même dans une certaine mesure.

Il s'agit à présent de voir les fruits qu'ont produits ces sacrifices, en un mot d'apprécier si les résultats acquis sont en rapport avec les dépenses. Afin de permettre d'asseoir un jugement sur ce point, je vais donner le tableau présentant, à diverses périodes sur lesquelles j'ai fait porter mon examen, le degré d'instruction des jeunes gens appelés au tirage au sort pour le service militaire.

	1850	1860	1865	1870	1874	1875	1876
Ne sachant ni lire ni écrire	13.727	13.828	13.078	10.424	8.727	7.949	8.246
Sachant lire seulement. .	2.945	3.299	2.808	2.267	1.976	1.749	2.015
Sachant lire et écrire. . .	9.295	12.044	12.912	13.887	15.726	16.761	19.288
Possédant une instruction supérieure aux deux degrés précédents . . .	12.102	14.318	15.086	16.836	16.228	14.861	15.222
Dont le degré d'instruction est inconnu	21	689	571	664	654	802	538
Nombre des miliciens qui ont pris part au tirage .	38.090	44.178	44.455	44.078	43.311	42.122	45.309
Nombre de miliciens sachant au moins lire et écrire, proportion pour 100 . .	56.17	59.67	62.98	69.70	73.78	75.07	76.17
Nombre de miliciens sachant lire seulement, proportion pour 100.	7.71	7.46	6.32	5.14	4.57	4.15	4.45

Pour compléter ce tableau, pour marquer exactement les progrès réalisés sous ce rapport dans les différentes parties du pays, il faut montrer ce qu'a été cette propor-

tion dans les neuf provinces du royaume : c'est un exposé fort curieux :

	Proportion p. 0/0 des miliciens sachant au moins lire et écrire		Proportion p. 100 des miliciens sachant lire seulement	
	année 1850	année 1876	année 1850	année 1876
Anvers.	61.59	82.48	1.95	2.39
Brabant	61.50	79.30	6.05	3.73
Flandre occidentale.	52.63	75.11	10.81	5.26
Flandre orientale.	42.76	65.88	8.68	10.15
Hainaut	50.52	67.76	5.16	3.29
Liége	60.74	78.91	4.90	2.95
Limbourg	57.82	80.80	7.47	4.62
Luxembourg	84.33	93.62	6.83	1.60
Namur.	71.57	91.97	7.60	1.81

Il y a progrès, c'est évident; et ce progrès correspond à peu près au mouvement de la population générale du royaume, qui, de 1846 à 1856, s'est accrue de 4.43 0/0; de 1856 à 1866, de 6.58 0/0 et de 1866 à 1876, de 10.53 0/0.

Elle est aujourd'hui de 5,336,185 habitants.

Mais ce progrès est-il suffisant ?

C'est une question qu'on est surtout en droit de se poser lorsqu'on considère le tableau comparatif du degré d'instruction des miliciens dans les neuf provinces du pays; car, si l'on en excepte les provinces de Luxembourg et de Namur, la situation n'est guère satisfaisante.

Puis, il reste à connaître le degré d'instruction des personnes autres que celles appelées à concourir à la formation du contingent de milice, renseignement que les publications officielles passent sous silence.

Enfin, des points qui ne laissent pas que de préoccuper également, ce sont ceux de savoir si la connaissance de la lecture, de l'écriture et, peut-être, de quelques notions élémentaires de calcul, est une connaissance suffisante; si cette connaissance est conservée et développée au sortir

de l'école primaire par un assez grand nombre d'écoles d'adultes; si elle reçoit une application par la lecture.

En un mot, l'enseignement des classes populaires en Belgique est-il ce qu'il doit être pour former des citoyens éclairés dans une mesure convenable, pour répondre au mouvement qui se prononce de plus en plus en Europe vers une attribution toujours plus étendue des droits politiques à des couches sociales toujours de plus en plus profondes?

Je ne le crois pas, et j'estime au contraire qu'il faudra des réformes radicales dans le mode de formation des instituteurs, tout d'abord, puis dans le mode d'enseignement, qui doit devenir plus rationnel et moins mécanique, c'est-à-dire faire appel plus à la raison qu'à la mémoire, si l'on veut atteindre les résultats obtenus en Allemagne, en Suisse, en Suède, en Danemark, aux États-Unis.

Voyons donc, rapidement et en quelques lignes, où en sont les pays latins, auxquels nous appartenons pour une grande partie, vis-à-vis des pays germaniques.

Et cet examen doit se faire si nous voulons nous rendre un compte exact de notre situation réelle, de ses défectuosités, de ses vices et, ce compte fait et le mal reconnu, chercher les remèdes à y apporter.

La Belgique, sous le rapport de l'enseignement primaire, est à la tête des pays catholiques; la Suède est à la tête des pays protestants.

Or, en 1870, il y avait en Belgique environ la moitié des habitants du pays qui ne savaient ni lire ni écrire.

En Suède, au contraire, un rapport officiel de 1871 constate qu'il n'y avait dans tout le pays que 16,005 enfants qui n'allaient pas régulièrement à l'école; le nombre des ignorants est littéralement insignifiant.

Le Danemark est à peu près aussi avancé que la Suède et la Norwége.

En Allemagne, 4 0/0 des recrues sont illettrées ; en Prusse, 3 1/2 0/0, qui sont, pour la plupart, fournies par la province polonaise et catholique de Posen. Dans les autres provinces de la Prusse, on ne trouve que 6, 7 et 8 recrues illettrées sur 1.000, au lieu de 25 et 34 0/0 dans le pays catholique le plus avancé.

Aux États-Unis, le fonds scolaire s'élevait déjà en 1860 à 42 millions de dollars. En 1840, dans les six États de la Nouvelle-Angleterre, on ne trouvait plus que 13,000 individus illettrés. Le directeur du recensement de 1860 a estimé à 5 millions le nombre d'habitants fréquentant les écoles, qui étaient au nombre de 105,000 et dont l'entretien coûtait 21,185,000 dollars.

Les écoles primaires hollandaises étaient fréquentées, en 1871, par 425,000 enfants sur 3,700,000 habitants. C'est à peu près la fréquentation que nous avons en Belgique.

En Suisse, deux recrues sur 100 sont illettrées. Les rapports officiels constatent une fréquentation scolaire de 16 p. 0/0 de la population ! La Suisse est plus avancée que l'Allemagne, plus avancée que la Prusse.

La Grande-Bretagne avec ses Irlandais tient la queue des nations protestantes. L'Angleterre, quoiqu'elle ait dépensé un demi-milliard de 1840 à 1876 pour construire et entretenir ses écoles, est restée au même niveau que la France. Ses écoles, peuvent contenir plus de trois millions d'écoliers, mais deux millions seulement la fréquentent. Sur 100 recrues de la Grande-Bretagne 29 sont illettrées.

Le recensement de 1872, en France, a constaté que 18,682,000 Français savaient lire et écrire, contre 17,500,000 qui ne le savaient pas.

En France comme en Belgique, la fréquentation des écoles est bonne.

Il y a proportionnellement plus d'instituteurs (laïques et religieux) et d'institutrices en France qu'en Prusse.

Et cependant il y a en France et en Belgique un très-grand nombre d'enfants ignorants, tandis qu'il n'y en a plus en Prusse.

Pourquoi?

Les élèves valent-ils plus en Prusse, ou bien les maîtres valent-ils moins en Belgique et en France?

En Portugal, sur une population de 4,700,000 âmes, on trouve 86,000 écoliers!

En Espagne, en 1832, le pays avait 700 écoles primaires publiques; en 1839, presque 900! En 1850, 1,221,000 habitants savaient lire et écrire. En 1860, le recensement donne 3 millions d'Espagnols capables au moins d'écrire leur nom.

En Autriche, 54 recrues sur 100 sont ignorantes; en Hongrie, 75 sur 100, en Gallicie, 95 sur 100!

En Italie, 64 0/0 des recrues ne savent pas écrire.

Dans un rapport officiel de 1861, 83 0/0 des hommes et 93 0/0 des femmes se trouvaient sans aucune instruction. De 3,094 communes, 1,084 n'avaient pas d'école. 900 instituteurs ne connaissaient pas leurs lettres. Le ministre Natoli constatait encore en 1867 que le dixième à peine des habitants savaient écrire.

Ce tableau, dont j'emprunte les principaux éléments à une intéressante étude de M. Victor Gantier, dans *l'Écho du Parlement* de décembre 1877, ce tableau est loin d'être rassurant : néanmoins, il faut oser le regarder en face et ne pas hésiter à porter le fer dans une plaie bien grave et qui constitue les pays latins dans une condition d'infé-

riorité réellement redoutable vis-à-vis des pays protestants.

Je m'arrête ici. Dans une prochaine partie, je parlerai de la méthode et de différentes questions d'organisation matérielle qu'une *Revue pédagogique* doit faire connaître à ses lecteurs, pour les mettre à même de faire une étude comparative complète de ce qui se fait dans les pays civilisés sous le rapport de l'enseignement primaire.

Avant de terminer, je dois pourtant dire encore quelques mots d'une des grandes forces qui, en Belgique, concourent au développement de l'instruction primaire.

On connaît le nombre des écoles entièrement libres, on peut compter les élèves — et ils sont nombreux — qui les fréquentent.

Ce qu'on ne voit pas, c'est le budget de ces écoles, ce sont les moyens mis en œuvre par la liberté pour les soutenir.

Ces institutions, à ne les considérer que dans leur ensemble, sont de deux sortes : celles soutenues par le clergé, et celles soutenues par des particuliers ou par des associations de particuliers.

Le clergé, de même que les corporations religieuses, tirent les principales ressources qu'ils appliquent à l'enseignement, des fondations, des quêtes, des donations.

Il n'est pas possible d'évaluer l'importance des sommes affectées à ce but.

Quant aux écoles soutenues par les associations laïques, les rapports publiés établissent le bilan de leurs recettes et de leurs dépenses.

Ces associations, — je ne parle que des plus importantes, — sont au nombre de deux : *la Ligue de l'enseignement* et *la Fédération du denier des écoles.*

La première a été fondée en 1864, la seconde en 1872.

Dirigée par feu M. Tarlier, qui fut son premier président, la Ligue a eu l'heureuse fortune de rencontrer pour son secrétaire général un homme que nous retrouvons comme président de *la Fédération du denier des écoles*, M. Charles Buls, un esprit des plus élevés et des plus perspicaces, en même temps que des plus pratiques. Sous son impulsion la *Ligue*, aussi bien que la *Fédération*, a pris un rapide développement. On s'en fera une idée quand on saura que, depuis 1872, la Fédération seule a su rassembler une somme de plus de 570,000 francs, et cela grâce uniquement à de modestes souscriptions individuelles, à des quêtes sou par sou faites dans les établissements publics, les cercles, les cafés, les fêtes, etc.

Il y a là, on le voit, une force avec laquelle il faut compter. Inutile de dire que les écoles patronnées par ces deux associations sont animées d'un tout autre esprit que les écoles patronnées par le clergé ou dirigées par l'enseignement officiel.

J'aurai l'occasion de revenir sur ce sujet à propos de l'*Ecole modèle* de Bruxelles, fondée à l'aide des ressources de ces Associations.

Émile Tandel,
Chef de division au Gouvernement du Luxembourg belge.

A PROPOS DU PROJET DE LOI EN PRÉPARATION

SUR L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE SUPÉRIEUR.

Une commission, tirée du comité consultatif de l'enseignement primaire, a été chargée de préparer un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur. Il y a lieu d'espérer que des inspecteurs de l'instruction publique, qui ont à la fois des idées générales et une longue expérience, et auxquels ne s'imposeront pas des vues systématiques, arriveront à établir un plan d'organisation adapté à l'état présent, si compliqué qu'il soit. L'enseignement des classes moyennes (1) a été contrarié de bien des manières dans son développement, depuis cinquante ans qu'on en proclame la nécessité. Il a eu la mauvaise fortune notamment de n'avoir pas rencontré dès le principe un nom heureux, qui fût compris et accepté de tout le monde. Surtout, on a eu le tort, un peu de tous les côtés, d'attacher tant d'importance à un nom. Mais l'esprit français est ainsi fait. Nous usons d'une logique souvent trop pointilleuse et nous dépensons en paroles l'ardeur que demanderaient les choses. C'est à propos de la dénomination de l'enseignement dont il s'agit que nous voudrions présenter quelques observations.

On sait que l'enseignement primaire supérieur remonte à la loi de 1833. En constituant d'ensemble l'économie

(1) Il s'agit bien entendu de la partie des classes moyennes qui ne saurait se contenter de l'instruction primaire et à qui les études classiques ne sauraient convenir; c'est de beaucoup la plus considérable.

de l'enseignement primaire, en y établissant deux degrés, la loi était bien fondée à nommer *enseignement primaire supérieur* le degré qu'elle superposait à l'enseignement primaire élémentaire. Pour le présent, c'était l'enseignement de la petite classe moyenne qu'elle organisait; pour l'avenir, avec les développements que cet enseignement était appelé nécessairement à recevoir, suivant les circonstances, en raison des besoins croissants d'instruction générale et des besoins particuliers aux divers milieux, il pouvait s'approprier et suffire à toute la partie de la classe moyenne aisée qui se détournerait des études classiques. Telle n'a pas été la destinée de l'enseignement primaire supérieur. Il n'est pas de notre sujet d'entrer dans l'examen des différentes causes qui en ont arrêté le progrès et l'ont condamné à languir. Une de ces causes a été la dénomination même sous laquelle se présentait le nouvel enseignement. On trouva que *supérieur* ne pouvait être associé à *primaire*, que les deux mots répugnaient par leur essence même, et qu'une école supérieure ne devait être qu'une école de haut enseignement. D'autre part, la petite bourgeoisie, comme on disait encore en ce temps-là, était offusquée par les mots d'*école* et de *primaire*. Il aurait fallu pour la séduire adopter le mot de *collége* et mettre dans le programme une ombre de latin; car, dans son sentiment, les gens dénués envoyaient seuls leurs enfants à l'école, et l'on n'avait pas fait d'études si l'on ne s'était frotté au latin. Tout grand historien qu'il fût, M. Guizot n'avait pas compté avec l'éternelle vanité française.

Cependant, des esprits éminents dans l'Université se préoccupaient de donner satisfaction sous une autre forme aux besoins des classes moyennes. La plupart des colléges,

par la force des choses, avaient été amenés depuis longtemps déjà à établir des divisions dites de français et de commerce. Mais ces divisions, composées d'éléments hétérogènes, confiées aux premiers maîtres venus, sans programmes gradués, sans buts déterminés, faisaient pauvre figure. Ce n'était pas là un organisme régulier. Pour relever ce chétif enseignement, il lui fallait d'abord un nom qui le constituât. C'est alors que fut agité le nom d'*intermédiaire*. Si M. Saint-Marc Girardin n'a pas inventé le mot, qu'on rencontre déjà avant 1833, il en fut le patron et l'avocat dans deux livres de la plus agréable lecture, aussi judicieux que spirituels, qu'on ne lut pas assez ou qu'on oublia trop vite (1). Bien qu'il revienne souvent dans les rapports des commissions, les préambules des projets de loi, etc., le mot ne fit pas fortune. On s'en explique les raisons. A un point de vue, l'enseignement dont il s'agit est bien intermédiaire entre le primaire et le secondaire, étant inférieur à l'un et supérieur à l'autre; mais, en fait, il n'est pas le centre d'un tout dont les trois parties seraient solidaires entre elles : si l'enfant, en quittant l'école primaire, peut passer à l'école intermédiaire, il ne peut en sortant de celle-ci entrer au collége; l'enseignement intermédiaire, qui est le degré supérieur des études primaires, ne se prête aucunement à être comme le degré inférieur des études classiques. Le mot *intermédiaire* n'était donc juste en effet que par un côté; puis, il répugnait par je ne sais quel air maussade. En somme, ne contenait-il pas assez de justesse pour être adopté, et comme tant d'autres mots désagréables

---

(1) *De l'instruction intermédiaire et de son état dans le midi de l'Allemagne. — De l'instruction intermédiaire et de ses rapports avec l'instruction secondaire.*

n'aurait-il pas fini par passer dans l'usage? Les dénominations devenues officielles ne sont ni plus justes, ni plus aimables.

C'est sous le ministère de M. de Salvandy, en 1847, qu'apparut pour la première fois le mot d'*enseignement spécial,* que nous retrouverons plus tard. Il y eut alors un commencement d'organisation. Les trois années spéciales venaient à la suite des classes de grammaire; les matières d'études de chaque année étaient déterminées. Mais comme on était loin du mouvement d'idées d'où étaient sorties les écoles primaires supérieures!

On pouvait croire que la révolution de 1848 y ramènerait les esprits, et qu'elle aboutirait à un large et libéral système d'enseignement à l'usage des classes moyennes. M. Carnot, en effet, se préoccupa de la question dans son court ministère. Mais les événements se succédèrent si vite que des tendances tout opposées triomphèrent. La loi de 1850 supprima l'existence légale de l'enseignement primaire supérieur, et ne fit qu'une place équivoque à ce qu'elle appela l'enseignement *professionnel.*

D'organisation il ne fut pas question, mais le mot eut la vogue. Il n'y en avait pas cependant qui fût plus confus. Une école professionnelle est celle qui conduit à une profession déterminée. L'école de Saint-Cyr, l'école navale, l'école de médecine, l'école normale supérieure, etc., sont des écoles professionnelles, parce qu'elles se proposent le but précis de faire des soldats, des marins, des médecins, des professeurs. Avec quelle justesse appeler professionnelles des écoles d'enseignement général destinées à préparer indistinctement aux professions multiples qui relèvent de l'agriculture, du commerce et de l'industrie, à toutes celles où les études latines constatées par un bacca-

lauréat ne sont pas nécessaires? Elles sont autres, mais non plus professionnelles que les colléges classiques qui déversent également leur clientèle dans toutes sortes de professions (1). Pourquoi donc le mot professionnel est-il entré si facilement dans l'usage? C'est que, comme on n'analyse guère, qu'on juge en gros, sur les apparences, on établit volontiers un rapport direct, étroit, entre le mot *profession* et les degrés inférieurs du commerce et de l'industrie, dont les écoles professionnelles fournissent le personnel, tandis que ce rapport échappe s'il s'agit des lycées et des colléges, dont la clientèle est censée se vouer seulement aux carrières dites libérales, mot qui n'a plus de sens net, mais n'a pas perdu son ancien prestige. Ces distinctions ne reposent plus sur rien de solide. Si le comptable, le commis de rayon, le voyageur, le marchand de détail, le dessinateur industriel, le petit fabricant, etc., exercent des professions, de quel autre mot se servir pour le négociant, le banquier, le constructeur, l'ingénieur, l'avoué, l'avocat, etc.? Dira-t-on qu'ils exercent des sacerdoces? Tous les modes d'emploi de l'activité humaine aboutissent en somme à des professions, et toutes peuvent être tenues avec honneur. Que celles qui sont désintéressées par leur nature même, et ne donnent à l'homme que le nécessaire de la vie, comme l'armée, la magistrature, l'enseignement, soient entourées d'une certaine considération particulière, c'est justice; mais il n'est ni juste ni libéral de distinguer entre les professions et d'affecter exclusivement le mot à celles qui sont d'un degré

(1) On peut dire que cet enseignement rapproche plus ses élèves de la profession qu'ils doivent embrasser que les études classiques; qu'il abrége par conséquent l'apprentissage indispensable au début de toute profession. Mais ce n'est pas ainsi que le mot fut interprété, ni par ce côté qu'il fit fortune.

et, par conséquent, d'un produit médiocre. Le mot *professionnel* entraînait donc à sa suite dans l'opinion une idée d'infériorité qui aurait été pour cet enseignement une marque peut-être indélébile. Mieux vaut qu'il n'ait pas survécu officiellement.

Sous le ministère de M. Fortoul, en 1852, se produisit la *bifurcation*. On se rappelle que, dans ce système, les divisions littéraires et les divisions scientifiques se formaient après les classes de grammaire, se développaient parallèlement, en se touchant sur quelques points restés communs, et se fondaient au terme des études dans la classe de logique. Cette combinaison d'un homme d'esprit, qui n'était pas homme du métier, présentait dans la pratique trop de complication pour durer. Du reste, elle n'intéressait pas les classes moyennes proprement dites. Ce ne fut que six ans plus tard, sous le ministère de M. Rouland, que la question fut mise à l'ordre du jour et replacée sur son véritable terrain. Mais quant à la dénomination qui conviendrait à ce malheureux enseignement, on n'est pas plus fixé que trente ans auparavant. Les rapports et les discours du ministre font reparaître tour à tour tous les noms jusque-là essayés ou agités d'enseignement *professionnel*, *spécial*, *pratique*, *usuel*, *moyen*, *intermédiaire*, *moderne*, avec une préférence, à ce qu'il semble, pour l'appellation plus nouvelle d'enseignement secondaire *français*. Le mot de *colléges français* eût pu réussir dans le grand public. Il excita une certaine émotion au sein de l'Université. Non sans raison, il faut le reconnaître. L'étude du latin dans les lycées et les colléges n'étant qu'un instrument de développement intellectuel, le seul moyen sûr jusqu'ici d'arriver à une possession intime et profonde de la langue et de la littérature françaises, pourquoi les

nouveaux colléges auraient-ils eu le droit de s'intituler *français*, et de frapper de discrédit les colléges classiques comme voués à une stérile routine scolastique, alors qu'eux-mêmes, dépourvus de méthodes éprouvées et d'outils supérieurs, seraient condamnés à ne donner à leurs élèves qu'une connaissance superficielle de la langue et qu'une médiocre intelligence de nos grands écrivains? Les *colléges français* n'ont pas reparu depuis.

Enfin, en 1865, sous le ministère de M. Duruy, fut constitué l'enseignement *secondaire spécial*. Rassembler dans des cadres réguliers une clientèle scolaire jusque-là sacrifiée, substituer à des éléments décousus d'instruction un plan d'études concordantes depuis la base jusqu'au sommet, ouvrir largement à ces études les lycées en même temps que les colléges, en accuser le caractère par la formule adoptée pour les désigner, c'était organiser un second type d'enseignement secondaire, juxtaposé à l'enseignement classique, mais distinct, ce qu'aucun ministre n'avait voulu ou osé faire jusque-là.

Assurément l'enseignement secondaire spécial a été un progrès. Il a donné lieu néanmoins à des réserves qui sont graves. En incorporant cet enseignement dans les lycées et les colléges, afin de leur ménager des ressources utiles ou nécessaires, au lieu de le constituer en dehors des centres classiques, ne l'a-t-on pas privé des éléments de vie et de développement qu'il y a dans l'autonomie, et comme immobilisé dans un état subalterne (1)? En l'étendant au delà de ses limites naturelles, en absorbant par

(1) M. Duruy se rendait certainement compte de ces conditions défavorables au nouvel enseignement, quand il lui affectait en propre, outre le collége annexe de Cluny, le collége de Pontivy et le lycée de Mont-de-Marsan.

exemple un certain nombre d'écoles primaires supérieures indépendantes, qui avaient survécu à l'ordonnance de 1841 (1) et à la loi de 1850, n'a-t-on pas porté une atteinte regrettable à une forme d'enseignement plus pratique, plus rapproché de la petite classe moyenne? Enfin, en construisant un système limité et rigide, et en occupant la place pour ainsi parler, n'a-t-on pas ajourné indéfiniment et même rendu impossible la création ultérieure d'un grand enseignement libre, ample, souple, apte aux combinaisons diverses que demande la diversité des besoins de l'immense classe moyenne? Quoi qu'il en soit de ces réserves, l'enseignement secondaire spécial est le plus vigoureux effort qui ait été fait pour donner à certaines catégories de la classe moyenne un enseignement approprié. Avec ses cadres, ses programmes, son diplôme qui lui est un but et une sanction, son école normale de Cluny, ses brevets et son agrégation, il présente un organisme complet qui, s'il a la rigidité inhérente aux œuvres créées de toutes pièces, possède une solidité réelle par la solidarité même de ses parties.

La désignation de *secondaire spécial* montrait qu'il était plus facile de constituer que de formuler par un nom le nouvel enseignement. Il faut l'avouer, le nom n'est pas bien venu. Il est abstrait, obscur, et de plus, il n'a pas la justesse désirable. Comment appeler *spécial* un enseignement général au même titre que l'enseignement classique, et tellement général qu'il prépare aux neuf dixièmes des carrières ouvertes à la jeunesse? C'est la critique qu'a déjà provoquée le mot *professionnel*. Dira-t-on qu'il est spécial

(1) L'ordonnance royale de 1841, sous le ministère de M. Villemain, annexait les écoles supérieures aux colléges et plaçait leurs directeurs sous l'autorité immédiate du principal.

par rapport à l'enseignement classique, qui se place à un degré supérieur de généralité dans son désintéressement de fins positives? D'abord, cela n'est plus exact depuis que les lycées et les colléges sont devenus des centres de préparation aux écoles. Puis, il y a quelque chose de singulier à dénommer un enseignement en le comparant, par un côté avec un autre enseignement, au lieu d'en tirer le nom de l'objet même qu'il se propose. Quant au mot *secondaire*, il n'est pas non plus de tout point justifié. Pour avoir complétement droit au nom de *secondaire*, il eût fallu que le nouvel enseignement s'inspirât dans ses programmes de l'esprit même de tout enseignement secondaire, c'est-à-dire qu'il se donnât pour but principal le développement des intelligences par les moyens dont il disposait. Loin de là, il se montrait plus préoccupé de procédés que de méthodes, et même se laissait aller volontiers à mettre du technique dans ses programmes, comme s'il y avait dans le technique une grâce particulière pour former les intelligences. Aussi, ceux qui aiment à épiloguer et à jouer sur les mots n'ont-ils pas manqué de dire que l'enseignement secondaire spécial avait été ainsi nommé, parce qu'il n'est ni spécial, ni secondaire.

Voilà les vicissitudes par où a passé en France la dénomination de l'enseignement des classes moyennes. Il vient tout naturellement à l'esprit de se demander si les autres pays ont traversé les mêmes difficultés ou s'ils ont trouvé plus de ressources dans leur langue, car alors il eût été très-simple de leur faire l'emprunt d'un mot. Il semble par exemple que l'Allemagne, qui nous a précédés dans les voies de cet enseignement, eût dû nous fournir un nom approprié. C'est, en effet, la règle ordinaire des emprunts

mutuels entre les langues que l'adoption des choses entraîne celle des mots qui les expriment. Je ne sais s'il y a eu chez les Allemands les mêmes débats que chez nous, ou s'ils acceptent plus bonnement les dénominations qui naissent des circonstances, mais les noms d'*écoles réelles*, d'*écoles bourgeoises*, n'auraient pu être importés en France et naturalisés. L'expression d'*études réelles*, c'est-à-dire qui portent sur les réalités, les faits, en opposition avec les études classiques, ayant pour domaine exclusif les idées, les théories, cette expression n'eût marqué qu'une antithèse prétentieuse et fausse. Aucun enseignement ne se passe de faits, aucun de théorie. En Allemagne même, le mot, créé au début du XVIII[e] siècle, mot de combat pour ainsi parler, n'est plus depuis longtemps la formule de l'enseignement qu'il désigne (1). Quant aux *écoles bourgeoises*, elles répondent à des idées de classement social auxquelles on répugne invinciblement en France. Nous subissons bien des classes de fait, parce qu'elles s'imposent, mais nous ne voulons pas qu'elles soient comme affichées. Le brevet de bourgeoisie, qui peut encore être tenu à honneur en Allemagne et en Suisse, serait chez nous plutôt repoussé qu'envié. On veut bien être marchand, fabricant, artiste, on s'honore parfois de la qualification d'ouvrier, mais personne n'accepte d'être un bourgeois. Les mêmes répugnances eussent accueilli le mot d'*écoles moyennes* qui s'est établi en Belgique. Moins que l'Allemagne, l'Angleterre était en mesure de nous fournir un nom heureux. En général, on y indique par les mots d'enseignement *anglais* ou *moderne* le système qui tend à modifier ou à remplacer la pure instruction

(1) Voy. Michel Bréal, *la Realschule et les écoles Turgot. Revue des Deux Mondes* du 15 juin 1875.

classique des *écoles de grammaire*, institutions qui sont du degré des *gymnases* de l'Allemagne et de nos lycées (1). Mais aurait-on pu dire, depuis l'introduction des sciences mathématiques et physiques, des langues vivantes, de l'histoire et de la géographie, que nos lycées et nos colléges se confinent dans l'étude de l'antiquité grecque et latine, et ne s'ouvrent pas aux cultures modernes? Cette accusation, déjà excessive au temps où Bastiat la reproduisait dans un pamphlet retentissant (2), est devenue absolument surannée. En résumé, nous n'avions pas à prendre chez nos voisins le mot approprié qui nous manquait.

Nous manquait-il bien en effet? La langue française est-elle si dénuée ou si revêche qu'elle n'ait pu fournir un mot propre à s'accommoder au besoin qui se manifestait? On l'avait sous la main, à mon sentiment, le mot nécessaire, un mot bien fait, déjà dans l'usage, juste dans son acception principale, assez compréhensif pour embrasser sans effort la diversité des formes d'un enseignement multiple et complexe : celui d'*industriel*. Nous ne l'inventons pas; il a été prononcé depuis cinquante ans de côté et d'autre, sans avoir par malheur trouvé un patron autorisé. La Commission instituée en 1848 par M. Carnot avait même adopté l'expression de *colléges industriels* dans le projet qu'elle préparait et qui n'arriva pas à être discuté. Nous croyons qu'une discussion sérieuse aurait tourné au profit du mot *industriel*. Par le sens premier qu'il tient de son origine, le mot d'*industrie* exprime d'une manière générale l'activité intelligente, ingénieuse, inventive. C'est

---

(1) Les célèbres établissements d'Eton, de Rugby, de Winchester, sont des écoles de grammaire, *Grammar Schools*.

(2) Voy. parmi les petits pamphlets de Bastiat, *Baccalauréat et socialisme*.

ainsi que l'emploient les écrivains du XVIIe siècle. Au siècle suivant, par une dérivation naturelle, il s'applique à l'activité de l'homme s'exerçant sur les choses et les mettant en valeur. Cette acception est restée dans la langue. L'économie politique ne dit pas autrement que l'industrie agricole, manufacturière, commerciale, l'industrie extractive, l'industrie des transports, etc. Depuis 1815, il est vrai, le mot s'est encore restreint, et il en est venu dans le langage courant à désigner particulièrement la fabrique et l'usine. Il en résulte que l'École des arts et manufactures qui fait des ingénieurs, les Écoles d'arts et métiers qui font des chefs d'atelier, semblent seules appeler le nom d'écoles industrielles. Mais, il y a quarante ans, l'application officielle du mot *industriel* à l'enseignement des classes moyennes en eût sans doute maintenu et fixé le sens général et l'eût imposé à l'usage. Nous admettons volontiers qu'aujourd'hui il est trop tard pour aller contre le courant des habitudes. On peut dire des mots comme des livres : *habent sua fata.*

La leçon pratique qui ressort de cette revue, plus longue que nous n'aurions voulu, c'est qu'il convient de laisser de côté les définitions, les formules, les dénominations générales (1), et d'agir. L'enseignement secondaire spécial

---

(1) Le mieux serait, pour les villes, que les colléges et les écoles destinés à l'enseignement industriel reçussent un nom propre, celui d'un homme dont s'honorent ses concitoyens. Par là les établissements sont soustraits aux inconvénients des classements et des étiquettes. Ils prennent peu à peu dans l'opinion la valeur que leur donne le chef qui les dirige. C'était l'avis de M. Cousin, ce grand esprit de tant de bon sens dans les questions d'instruction publique, qui fut le plus ardent promoteur de l'enseignement primaire supérieur, et regretta toujours de n'avoir pas eu le temps, pendant son court ministère, de l'organiser largement. L'année même de sa mort, un jour qu'il me faisait différentes questions sur l'école Turgot : « J'ai trouvé, me disait-il, vingt noms topiques pour nos principales villes »,

est constitué et vit ; l'enseignement primaire supérieur va être reconstitué : il n'y a plus lieu d'agiter la question d'une loi d'ensemble qui embrasserait tout l'enseignement des classes moyennes. On désorganiserait à coup sûr ce qui existe et l'on ne serait pas certain de ce qui viendrait à la place. Au demeurant, l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement primaire supérieur répondent aux deux grandes catégories entre lesquelles se partage la classe moyenne : celle qui est en possession d'un capital acquis, celle qui est en voie d'arriver au capital ou à qui le salaire donne au delà du strict nécessaire de la vie. Seulement, le départ à faire entre les deux espèces d'enseignement et les deux sortes d'établissements ne sera pas peu laborieux. Si ces enseignements diffèrent en effet, ils se touchent sur bien des points ; s'ils ne se confondent pas, ils se côtoient de près, parce que presque toutes les matières d'études leur sont communes. Ce sera donc dans les programmes qui posent les limites d'un plan d'instruction, dans les méthodes qui en marquent l'esprit et le caractère, que devront s'accuser nettement les différences. Nous ne savons ce que seront les programmes de l'enseignement primaire supérieur, mais il est inévitable qu'ils amènent le remaniement de ceux de l'enseignement spécial, appelé à justifier plus pleinement son titre de secondaire.

---

et en les énumérant, il me les faisait parfois chercher. A propos de Nancy, quel nom, me demanda-t-il, y conviendrait le mieux à une école primaire supérieure ? — Dombasle, répondis-je un peu vite. — Non, Drouot ; et il commenta éloquemment le mot de Napoléon : « Drouot, c'est la vertu ». L'histoire de l'école Turgot justifie les vues de M. Cousin sur l'application des noms propres aux maisons d'instruction. Sous la désignation d'*école primaire supérieure de la rue Neuve-Saint-Laurent*, elle était confinée dans les quartiers Saint-Martin et du Marais ; sous le patronage du beau nom de Turgot, elle s'est fait connaître dans l'immense Paris ; les élèves lui sont venus des vingt arrondissements, et même de la banlieue.

Tout cela s'arrange assez facilement sur le papier; mais il en sera autrement dans la réalité. Les colléges voudront-ils opérer une réforme sur eux-mêmes au prix de durs sacrifices? Ceux qui ne sont pas de plein exercice, et qui, au lieu de se transformer résolûment en colléges spéciaux, ont associé de médiocres études latines à de médiocres études spéciales, pourront-ils se modifier maintenant au risque d'un suicide? Il faut donc s'attendre à ce que, sur beaucoup de points, les colléges mi-partie latins et spéciaux d'une part, les écoles supérieures de l'autre, les unes aspirant, les autres s'obstinant à vivre, ce qui est naturel, entrent en concurrence et se disputent l'élément mixte et flottant qu'il y a dans toute clientèle. C'est toujours ainsi, dès qu'il s'agit de réformes, que les intérêts posent des problèmes pénibles à résoudre. Il serait prématuré de s'engager dans ces questions, puisque le projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur n'est pas encore connu. Si la loi nouvelle réalise ce qu'on peut en espérer, si des préventions et des vues étroites, comme il est arrivé jusqu'ici, n'en gênent pas l'application, on doit bien prévoir que le développement des écoles supérieures déterminera une évolution de tout notre système d'enseignement secondaire. Un certain nombre de petits colléges se placeront de fait au degré des écoles supérieures; d'autres devront renoncer aux études latines et se vouer à l'enseignement spécial. Le divorce sera inévitable dans les grands colléges et les lycées entre l'enseignement classique et l'enseignement spécial; celui-ci trouvera dans l'autonomie les conditions de progrès qui lui manquent, celui-là se fortifiera en se concentrant : c'est le ferme espoir de ceux qui estiment que, sans les nobles études classiques, il ne se formerait plus d'élite apte à la haute et délicate

culture de l'esprit. En somme, cette évolution aboutira à un plus actif développement comme à un meilleur classement des forces productives dans la société. Elle s'accomplira nécessairement parce qu'elle est dans la nature des choses. On peut y aider ; il n'y aurait pas avantage à la précipiter.

MARGUERIN,

Administrateur des écoles primaires supérieures municipales de Paris.

VISITE A QUELQUES ÉCOLES NORMALES

DE FRANCE, D'ALLEMAGNE ET DE LA SUISSE ORIENTALE (1)

N'ayant pu disposer que d'un temps fort court (mon voyage a duré trois semaines), je me suis borné à un petit nombre d'écoles, pensant qu'il valait mieux ne faire connaissance qu'avec trois ou quatre que d'en visiter plusieurs superficiellement. Les écoles normales dans lesquelles je suis resté quelques jours, et que par conséquent j'ai vues le plus en détail, sont celles de *Nancy*, de *Neuwied* (en Prusse) et d'*Esslingen* (Wurtemberg). J'ai vu aussi les deux écoles normales de *Carlsruhe* (évangélique et mixte), de *Mariaberg* (canton de Saint-Gall, près Rohr–

(1) Cet article est extrait d'une lettre que nous avons reçue de M. Paroz, directeur de l'école normale de Peseux (Suisse). Nous croyons intéresser les lecteurs de la *Revue* en publiant la lettre de notre honorable correspondant, dont nous ovons seulement supprimé ce qu'il y avait de personnel à la direction (N. D. L. R.).

schach), et d'*Unterstrass* (Zurich), mais moins en détail.

Les principaux points sur lesquels j'ai porté mon attention sont les suivants :

1° Les bâtiments destinés aux écoles normales ; 2° l'ameublement; 3° la nourriture des élèves ; 4° l'enseignement; 5° la culture pédagogique des élèves ; 6° les travaux manuels; 7° la discipline.

1. *Les bâtiments.* De tous les séminaires (1) que j'ai vus, celui dont l'arrangement intérieur m'a paru le mieux approprié à son but est celui de Neuwied. Les séminaires de Carlsruhe, quoique plus récents (l'un a été ouvert en 1875) et extérieurement plus grandioses, ne m'ont pas paru aussi pratiques, sauf pourtant le bâtiment destiné aux leçons *(Lehrhaus)*. Les autres écoles normales sont instalées dans d'anciens bâtiments remaniés et agrandis .Ces bâtiments ne présentent naturellement plus les avantages d'une construction neuve, et, dans toutes ses parties, appropriée à son but. En Allemagne, j'ai trouvé partout des chambres d'étude pour 8 à 10 élèves. Cette organisation est très-avantageuse là où le nombre des élèves est considérable.

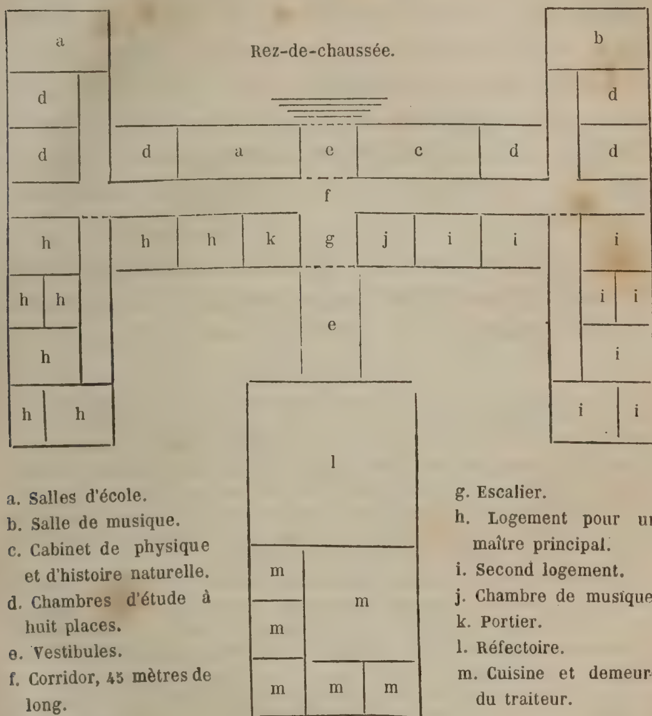
Les écoles normales allemandes ont encore une pièce importante, l'*aula*, espèce de chapelle ou grande salle, pour le culte domestique, le chant, les examens et autres réunions. L'*aula* contient un grand orgue, un ou deux pianos, une petite tribune et des siéges. Chaque séminaire allemand a encore des chambres nombreuses pour la musique, et celui de Neuwied trois logements de professeurs, chacun en rapport avec trois chambres d'étude.

(1) On sait que tel est le nom donné, dans plusieurs pays, aux écoles normales primaires.

Enfin, j'ai trouvé partout des locaux spéciaux, fermés et chauffés, pour la gymnastique en hiver (1).

---

(1) *Séminaire* (école normale) *de Neuwied.*



a. Salles d'école.
b. Salle de musique.
c. Cabinet de physique et d'histoire naturelle.
d. Chambres d'étude à huit places.
e. Vestibules.
f. Corridor, 45 mètres de long.
g. Escalier.
h. Logement pour un maître principal.
i. Second logement.
j. Chambre de musique.
k. Portier.
l. Réfectoire.
m. Cuisine et demeure du traiteur.

Le premier étage est distribué à peu près comme le rez-de-chaussée. A droite, se trouve encore un logement de maître, et en rapport avec ce logement trois chambres d'étude. Le séminaire de Neuwied est donc construit pour 72 élèves. A gauche, demeure le directeur; outre l'espace qui correspond au logement du maître qui est au-dessous, il a encore toute l'aile opposée. Une paroi vitré ferme son logement dans le grand corridor. En dehors de son logement sur les chambres *d*, *a* et *e*, il y a : son bureau, une chambre d'attente, plus la chambre des conférences et la bibliothèque.

Au-dessus de la salle à manger, il y a l'*aula*, espèce de chapelle

2. *Ameublement.* L'ameublement des classes ne m'a paru nulle part bien remarquable.

A Nancy, le dortoir est admirablement monté et tenu. Je n'ai pas vu ailleurs d'aussi beaux et d'aussi bons lits. Mais les élèves de Nancy n'ont pas d'armoire en propre, tandis qu'en Allemagne, chaque élève peut disposer d'une ou de deux armoires fermant à clef. A Nancy, les armoires sont remplacées par un vestiaire: c'est peu commode. En Allemagne et dans la Suisse orientale le matériel pour la musique, orgues, pianos, violons, est partout considérable.

3. *Nourriture.* Les élèves les mieux nourris sont ceux de Nancy. Ils ont deux fois par jour de la viande et du vin. En Allemagne et dans la Suisse allemande, la

---

avec orgue, piano à queue, gradins pour les chanteurs ou les joueurs de violon, une chaire ou tribune, etc. Au-dessus de la demeure du traiteur sont encore des chambres pour la musique.

Le corps principal a seul un second étage, destiné aux dortoirs et aux chambres de toilette. Des dortoirs on peut entrer dans les galetas des ailes, où les élèves ont leurs malles, leur linge sale, leurs souliers et chacun une armoire (chacun en a une dans la chambre d'étude, et une portion d'armoire au réfectoire).

Comme on le voit, dans le séminaire prussien, directeur, maîtres principaux et élèves ont leurs demeures et cuisines particulières. C'est un mélange d'internat et d'externat, où tout est bien séparé, et cependant groupé de la manière la plus avantageuse pour la surveillance et les relations réciproques.

Les séminaires de Carlsruhe sont une reproduction du séminaire de Neuwied, moins la moitié du bâtiment *a*, *b*, *c*, *d*, *e*. Le corridor est rejeté du côté de la cour intérieure. Pour retrouver la place perdue, il a fallu donner aux bâtiments une grande étendue, supprimer les logements des maîtres, et placer les salles d'école dans un bâtiment particulier. Tout s'y trouve plus dispersé et la surveillance y est plus difficile.

En transportant la partie extérieure du séminaire prussien de l'autre côté du bâtiment, de manière à obtenir avec la partie intérieure un rectangle avec cour intérieure (comme les anciens couvents), et en mettant les corridors du côté de la cour, on obtiendrait une circulation plus facile et une distribution tout aussi avantageuse.

able est moins bonne; le vin y est inconnu. La ration de viande varie entre 250 grammes (Mariaberg) et 170 (Carlsruhe); Unterstrass 185, Neuwied 200, Nancy 240 en deux fois (1). La ration de pain est partout d'environ 5/4 de livre (625 grammes). A Nancy, elle est d'environ 700 grammes.

4. *Enseignement.* Une bonne partie de mon temps a été consacrée à l'étude des méthodes d'enseignement. En Prusse, on exerce les élèves à repondre avec clarté et précision. Mais on tombe partout, avec la méthode de catéchisation, dans l'habitude de trop morceler la leçon et de négliger la synthèse. A Nancy, on fait le contraire: le maître expose sa matière, l'élève prend des notes, et dans la leçon suivante, à l'aide de ses notes et des ouvrages qu'il a pour consulter, il doit reproduire la leçon du maître. Il n'a ni cahiers ni manuels obligatoires. Cette méthode exerce l'élève à étudier son sujet de manière à pouvoir l'exposer, mais il lui manque l'action du maître pour lui faire découvrir par la réflexion des idées ou des principes en rapport avec ceux qu'il expose, et lui ouvrir, par ce moyen, de nouveaux horizons. Il apprend peut-être autant, mais son intelligence est moins développée et ses connaissances moins bien reliées entre elles. Pour les mathématiques et l'histoire naturelle, cette méthode peut valoir l'autre, mais non pour les matières qui, comme la langue et l'histoire, tiennent à tous les domaines et peuvent donner lieu à toute espèce de jugements ou de réflexions.

(1) Le règlement des lycées français prescrit, pour le grand collége 65 grammes par jour et par repas de viande cuite et désossée; pour le collége moyen 55 grammes, et pour le petit 45 grammes. On donne de la viande à midi et le soir. On estime que la viande perd la moitié de son poids par le désossement et la cuisson.

Les programmes d'enseignement sont à peu près partout les mêmes, excepté à Zurich, où ils sont d'une étendue déraisonnable. A Nancy, le programme est aussi très-chargé. En Prusse, les études littéraires sont poussées moins loin qu'en Suisse. En revanche, les élèves doivent lire un certain nombre d'ouvrages, ce qui est certainement préférable à nos cours abstraits de littérature et d'histoire littéraire; car que peut entendre un élève à des règles ou à des réflexions se rapportant à des genres de littérature ou à des auteurs qu'il ne connaît pas? C'est lui enseigner la grammaire avant que de lui donner le matériel de la langue.

Il y a trois branches dans lesquelles l'Allemagne m'a paru particulièrement avancée : la *Gymnastique*, le *Chant* et la *Musique*.

Je dis d'abord la *Gymnastique*. Cette branche est poussée très-loin en Allemagne, où elle a pris un cachet militaire prononcé. Il ne nous est guère possible en Suisse, vu nos circonstances nationales, et avec les moyens restreints dont nous disposons, de nous élever au niveau de l'Allemagne. Je n'ai rien vu dans tout mon voyage de si beau que les exercices gymnastiques à Neuwied, à Carlsruhe et à Esslingen. A Carlsruhe, la salle de gymnastique est un monument d'art qui a presque les dimensions d'une cathédrale.

Le *Chant* et la *Musique* sont aussi poussés très-loin dans les écoles normales allemandes. A Neuwied, on donne à l'expression du chant une attention pour le moins aussi grande qu'à la mesure et à l'harmonie. Le chant ainsi élevé à la hauteur d'une déclamation musicale produit un effet saisissant. A Carlsruhe et à Esslingen, on chante comme dans la Suisse allemande. Le chant y est moins parlé, mais l'harmonie est pleine et riche. Nous ne pouvons

pas arriver dans la Suisse romande à de tels résultats, d'abord parce que nos élèves sont d'une année ou deux plus jeunes et dans l'âge où la voix change ; et ensuite parce que nos élèves n'ont pas le goût musical développé, n'ayant pas été pour cela dans un milieu assez favorable.

Le piano et l'orgue jouent un grand rôle dans toutes les écoles normales allemandes, comme aussi le violon. Les Allemands accordent à la musique environ le quart du temps consacré aux études.

Voici maintenant quelques données générales sur les sciences naturelles, le dessin et l'enseignement religieux.

Les *sciences naturelles* sont partout enseignées avec des moyens intuitifs nombreux. A Nancy, l'école normale possède un très-beau cabinet de physique et un laboratoire de chimie, avec bancs et en amphitéâtre. Tout ce que l'on enseigne aux élèves en physique et en chimie est expérimenté sous leurs yeux. En Allemagne, les instruments de physique et le matériel pour l'enseignement de la chimie sont bien plus modestes qu'à Nancy, mais on y a le nécessaire. On peut se procurer à bon compte en Allemagne les instruments nécessaires à l'enseignement de ces deux branches. On vend à Stuttgart, chez C. Bopp, professeur, 61 instruments pour toutes les branches de la physique à l'usage des écoles supérieures pour le prix de 125 francs. Le même auteur vend au même prix une collection de 63 objets pour l'enseignement de la chimie.

Pour l'*Histoire naturelle*, j'ai trouvé partout de petites collections ou des tableaux excellents.

Le Dessin. — A Nancy, et cela dans toutes les écoles, on a renoncé au dessin linéaire à main libre. On emploie la règle et le compas, et l'on arrive rapidement dans le dessin géométrique et technique à de bons résultats. Le dessin

artistique, sauf dans l'école des *frères*, où il est poussé trop loin, y est, je crois, peu cultivé. A Neuwied, la règle est permise pour les grandes lignes, et le compas pour *vérifier* ce que l'œil a dirigé. A Esslingen, où le dessin est le plus avancé, la règle et le compas sont défendus. Mais ce n'est pas là tout ce qui m'a frappé dans l'enseignement du dessin. A Nancy, le dessin est essentiellement technique ; en Allemagne et dans la Suisse orientale on vise plutôt à l'ornementation. Quand le dessin linéaire est terminé, on donne aux élèves, pour modèles, des plâtres représentant des feuilles d'acanthe, des palmettes, des volutes et autres ornements, tirés généralement de l'architecture grecque. On passe ensuite aux projections et à la perspective.

A Esslingen, et dans tout le Wurtemberg, le dessin marche de front avec la géométrie. L'élève doit se rendre un compte exact de tout ce qu'il fait. Les projections les plus compliquées sont expliquées avec toute la rigueur d'une démonstration mathématique. En fait de modèles, on ne donne aux élèves que ceux qui représentent une figure plane, à deux dimensions, ainsi sans perspective et sans ombres. Ils les font plus grands ou plus petits. C'est donc un commencement de dessin d'après nature. Quand on passe aux corps (trois dimensions), les élèves ne reçoivent plus de modèles, mais des plâtres, et c'est alors qu'ils apprennent à ombrer, parce qu'ils peuvent observer les ombres sur les objets qu'ils dessinent. Des rideaux verts divisent la salle de dessin en autant de compartiments qu'il y a de fenêtres, afin que l'objet que l'on dessine ne reçoive la lumière que d'un côté.

Encore une remarque sur cette branche. J'ai été frappé, en parcourant Carlsruhe et surtout Stuttgart, de voir que

les nouvelles constructions, ainsi que les objets exposés en vente dans les magasins, représentent partout les dessins et les ornements que j'avais vus dans les écoles. Ces dessins et ces ornements sont empruntés à l'art grec, dont on ressuscite toutes les formes et que l'on popularise par l'école et par de magnifiques publications, telles, par exemple, que l'*École de l'ornementation.* Arrivé en Suisse, j'ai éprouvé une espèce de malaise de ne retrouver que des formes nues ou des ornementations ordinairement sans règle et sans style. J'ajoute à ce que je viens de dire, que la salle de dessin de Mariaberg, sauf pour la lumière, est la mieux organisée que j'aie vue. On suit aussi, dans cette école, à peu près le même programme qu'en Wurtemberg, avec une marche probablement moins mathématique, mais plus esthétique, en ce sens que les élèves arrivent plus vite aux corps et aux ombres, ce qui les encourage, je crois, davantage.

Religion. — Dans toutes les écoles normales allemandes que j'ai visitées, l'enseignement religieux a un programme très-étendu et on y consacre beaucoup plus de temps qu'en Suisse. On peut juger de l'étendue de cet enseignement par le programme suivant des écoles normales prussiennes protestantes. (Celui des écoles catholiques est un peu différent, mais tout aussi étendu.)

Histoire sainte. — Étude des psaumes et autres morceaux poétiques de l'Ancien Testament. — Étude des chants d'église au point de vue de la forme, du contenu et de l'histoire. — Remémorisation des cantiques appris dans les écoles primaires et préparatoires. — Étude des péricopes ou de l'année ecclésiastique. — Organisation du culte public. — Étude systématique des vérités chrétiennes d'après le catéchisme, en rapport avec l'histoire s ; i

— Connaissance des livres de la Bible et lecture de la Bible (Actes des apôtres, les Épîtres de saint Paul, fragments du livre de Job et du prophète Isaïe). — Histoire ecclésiastique (en abrégé). — Méthode à suivre dans l'enseignement des diverses branches de l'enseignement religieux, et exercices pratiques dans les écoles modèles.

5. *Culture pédagogique des élèves-régents.* Les leçons de pédagogie auxquelles j'ai assisté m'ont intéressé par la manière dont les divers directeurs traitent leurs sujets. Tous sont bien au courant de la pédagogie, ce qu'on ne trouverait pas, je pense, au même degré, dans les pays de langue française. Néanmoins la *pédagogie théorique* m'a moins captivé que les exercices pratiques d'enseignement dans les écoles modèles. Ces exercices sont beaucoup mieux dirigés et organisés que je ne me l'étais figuré. En Prusse et en Wurtemberg, les élèves de la troisième année s'occupent essentiellement d'enseignement. Chaque élève doit donner de six à dix heures de leçons par semaine.

En Prusse, tous les maîtres doivent exercer les élèves à l'enseignement et à la tenue de l'école, chacun dans les branches qu'il enseigne. Pour cela, il est tenu d'abord de donner à son enseignement la forme qu'il revêt dans l'école primaire; ensuite il est chargé de faire connaître aux élèves les méthodes d'enseignement des branches dont il est chargé; enfin, il doit les diriger dans la préparation de leurs leçons, leur faire donner, en présence de leurs condisciples, des *leçons d'épreuve*, et les critiquer ensuite.

En Wurtemberg, le directeur de l'école modèle et son aide sont spécialement chargés de cette pédagogie pratique. A Esslingen, chaque élève a un cahier dans

lequel il doit écrire tout au long ses leçons, avec demandes et réponses, et cela d'après un plan fait avec soin. J'ai vu de ces cahiers, dans lesquels les leçons étaient remarquablement bien préparées. Les Wurtembergeois pensent que leur méthode est préférable à la méthode prussienne. Elle doit naturellement introduire plus d'ensemble dans les exercices ; mais la méthode prussienne me paraît préférable, en ce qu'elle oblige tous les maîtres à se familiariser avec l'enseignement primaire et à s'occuper de pédagogie.

Dans les autres écoles normales, on consacre moins de temps à ce côté pratique de la pédagogie. A Zurich, j'ai trouvé une organisation particulière. Là, un élève doit seul, durant toute une semaine, sous les yeux du titulaire, diriger une école modèle divisée, conformément à la loi, en six classes, occupées séparément. C'est une tâche difficile. César ne dictait qu'à quatre en styles différents. L'élève en question ne reste qu'un quart d'heure dans chaque classe pour une leçon d'une heure et demie, et dix minutes pour une leçon d'une heure. D'après cette organisation, les enfants écrivent les cinq sixièmes du temps qu'ils passent à l'école. Ordinairement, ils font une composition sur la leçon qu'ils viennent de recevoir, ce qui les exerce à l'art d'écrire. Il est notoire que cette organisation est trop compliquée et que les enfants sont trop occupés par l'écriture. A Nancy, les élèves-régents sont employés, à tour de rôle, dans l'école annexe (école modèle), à côté du titulaire. Nous avions le même système à Peseux, mais après mon retour je l'ai modifié. Au lieu d'envoyer nos élèves enseigner comme moniteurs à côté du maître de l'école modèle, je leur fais donner, à tour de rôle, une leçon sous mes yeux en présence de leurs condisciples. Cette leçon doit

être préparée et écrite avec soin, et, comme à Zurich, l'élève en fonction doit occuper à la fois les trois divisions de l'école (réunies en une pour l'histoire sainte, en deux pour la géographie, etc.). Durant la leçon, les élèves-régents prennent des notes pour en faire la critique. Le même élève doit ensuite fonctionner une ou deux fois sous les yeux du maître de l'école modèle. Chaque fois, avant de préparer sa leçon, il doit assister à une leçon. Cette réforme constitue un progrès réel, non-seulement pour nos élèves-régents, mais encore pour l'école modèle. Quand le maître de cette école avait un aide à ses côtés, occupé dans une division tandis qu'il était dans une autre, on parlait trop aux enfants, et on les fatiguait. Maintenant qu'une partie de l'heure est employée à rédiger ce qui vient d'être dit, ou à faire un exercice écrit, maîtres et élèves ont plus d'entrain et les progrès dans la composition sont plus rapides.

6. *Travaux manuels*. Dans toutes les écoles normales, les élèves ont des soins de propreté et d'ordre à donner à la maison et des travaux manuels au bûcher, au jardin, etc. (à Esslingen, il n'y a point de jardin à cultiver). Mais nulle part la question des travaux de jardin n'a été résolue d'une manière pratique; jardins et pépinières sont en souffrance, sauf là où, comme à Nancy, et depuis quelques mois à Peseux, il y a un jardinier en permanence. Il est bon que les élèves-régents aient des travaux manuels pour les maintenir dans la simplicité, et leur apprendre à se servir de leurs mains; mais on ne saurait interrompre les leçons pour le jardin, et celui-ci, de son côté, ne peut pas se contenter des soins qu'on lui donne à heures fixes, sans compter que les élèves-régents sont pour la plupart fort maladroits en fait de culture; et charger les maîtres

de diriger les élèves, c'est, dans la règle, employer des aveugles pour diriger des aveugles.

7. *Discipline.* Enfin, mon attention s'est aussi portée sur la discipline. A Nancy, les élèves sont jour et nuit sous surveillance, et ils ne sortent qu'accompagnés d'un maître pour aller en promenade. Ce système est simple et prévient les écarts; mais il n'apprend pas au jeune homme à user de sa liberté. En Allemagne et en Suisse, les élèves peuvent sortir librement, par exemple entre le dîner et deux heures, et le dimanche après-midi. Les études se font sous la surveillance d'un condisciple, et dans les heures de récréation les élèves ne sont pas surveillés. Ce système, qui est aussi le nôtre, n'est pas sans danger, surtout le dimanche après-midi. Néanmoins on pense qu'il doit être maintenu, afin d'apprendre aux jeunes gens à user de la liberté sans en abuser. Cette question de la discipline est encore une des moins avancées, surtout quant à l'emploi du dimanche, dont peu de directeurs sont contents.

J. Paroz,
Directeur de l'École normale
de Peseux (Suisse).

LES MAISONS D'ÉCOLE EN FRANCE ET A L'ÉTRANGER

(*Suite*)

Les systèmes de chauffage sont encore plus nombreux que les systèmes de ventilation; on chauffe les écoles au moyen de l'air chaud, de l'eau chaude ou de la vapeur. Les appareils sont fixes, placés en caves, ou mobiles et placés à l'intérieur des salles; ils sont uniques pour toute une école ou distincts pour

chaque classe; ils sont à enveloppe métallique, à enveloppe de briques ou de faïence; ils se chargent par le haut ou par le bas; ils ont des tuyaux de fumée apparents ou des tuyaux dissimulés dans l'épaisseur des murs, etc.

Ce serait, on le voit, un long travail que de donner une idée, même très-approximative, de la valeur et du mode d'emploi de tous ces appareils; on a écrit, à ce sujet, de trop gros volumes pour qu'il soit possible de les résumer.

La classe est l'élément principal de l'école; c'est le pivot autour duquel rayonnent tous les autres services destinés à en assurer et à en contempler le fonctionnement régulier: aussi avons-nous beaucoup insisté sur les dispositions principales qu'il convenait de lui donner et sur les conditions qu'elle avait à remplir. Mais la classe n'est pas tout à l'école; certains services annexes, quoique moins importants, ne doivent cependant pas être négligés. Les principaux sont: à l'intérieur, les salles de dessin, l'ouvroir, les salles de travail professionnel, la salle des fêtes et le logement des maîtres; à l'extérieur, les cours de récréation, le gymnase et, enfin, un dernier point qu'il ne faut pas négliger, la forme donnée aux façades. Nous allons, très-rapidement, passer en revue chacune de ces parties.

La salle de dessin est une vaste pièce éclairée sur une ou deux faces, souvent aussi sur le comble, quand la chose est possible, et meublée de tables de diverses formes propres à faciliter le travail des élèves dessinant d'après la bosse, copiant un modèle, un ornement, ou faisant des tracés géométriques; car l'enseignement du dessin dans les écoles primaires comprend ces diverses branches.

L'art du dessin est surtout un art de raisonnement et de réflexion; avant d'apprendre à dessiner, il faut apprendre à voir ou, mieux, il faut voir avant de dessiner; celui-là seulement saura dessiner qui, le crayon à la main, verra se produire devant ses yeux la forme qu'il veut tracer et pourra suivre ainsi le contour qu'il a dans l'esprit. Est-ce bien pendant le temps de son séjour à l'école primaire que l'enfant est apte à se livrer au travail intellectuel nécessaire pour pouvoir dessiner? L'âge scolaire commence à six ans et finit à quatorze; mais, à partir de douze ans, plus de la moitié des enfants a

quitté l'école, et, avant neuf ans, leur intelligence, incomplétement formée, ne peut répondre à ce qu'on attend d'elle. L'âge scolaire ne s'étend donc, en réalité, pour la très-grande majorité des enfants que de neuf à douze ans, soit trois ans, pendant lesquels l'enfant a, par semaine, une ou deux leçons d'une heure. Le résultat est, on le comprend, nul ou à peu près. Voilà pour les écoles de garçons.

Les écoles de filles, elles aussi, ont des salles de dessin; les maîtresses qui les dirigent s'efforcent d'inspirer à leurs élèves le désir d'apprendre et sont très-fières de pouvoir, aux expositions annuelles, montrer une longue série de nez et d'oreilles exécutés dans leur classe; elles sont bien plus fières encore quand leurs plus anciennes élèves en arrivent à pouvoir décorer un plat ou un éventail. C'est, certes, là le plus mauvais service qu'on puisse rendre à une jeune fille de la classe ouvrière; c'est la tromper sur sa voie et lui réserver pour l'avenir les plus cruelles et les plus amères déceptions. La pauvre enfant s'imaginera bien vite qu'elle est une artiste, se trouvera déclassée, méconnue, et quand le moment sera venu pour elle d'épouser un brave ouvrier dont elle devra partager la rude existence, le courage lui manquera, et elle cherchera ailleurs les satisfactions qu'elle se croit en droit d'exiger.

Dans certaines écoles de filles du Nord, dites Écoles réelles ou pratiques, l'enseignement de la peinture sur porcelaine, de la décoration, des éventails, a été supprimé; on apprend aux filles à coudre, à tailler une robe, à raccommoder leurs vêtements; dans d'autres on leur apprend même à faire la cuisine, non pour en faire des cuisinières, mais pour qu'elles sachent, plus tard, préparer les aliments du mari d'une façon économique et agréable.

La couture, le raccommodage des vêtements, la science du ménage, voilà ce qui, pour les filles de la classe ouvrière, est préférable à l'enseignement du dessin. Quelles ressources pour elles, pour leurs familles, dans le présent et dans l'avenir!

M. Merruau, dans ses Mémoires sur l'administration de la ville de Paris, raconte que vers 1852 on entreprit de doter toutes les écoles municipales d'une classe de chant, de même qu'aujourd'hui on les dote d'une classe de dessin. On voulait ainsi

développer le goût de la musique dans la classe ouvrière, donner un emploi utile au temps consacré au cabaret. L'organisation de cet enseignement était confiée à un directeur, à un sous-directeur et à quarante répétiteurs. Une commission de membres de l'Institut était chargée de la surveillance. La chose était donc bien sérieuse et, coïncidence au moins imprévue, — il ne faut pas dire résultat, — c'est de cette époque que date la prospérité excessive obtenue par les petits théâtres et les cafés-concerts.

L'enseignement du dessin est donc un danger pour les filles des écoles primaires, et il ne faudrait le donner aux garçons que dans des conditions propres à faire apprécier leurs dispositions naturelles.

L'enseignement du dessin ne peut être utilement donné qu'à l'école professionnelle; c'est là seulement que l'enfant est en âge de comprendre et de raisonner, qu'il montre ses véritables aptitudes et laisse reconnaître la direction qui doit leur être imprimée. Un statuaire d'un grand talent disait un jour: « Ce n'est pas à encourager les artistes, c'est à les décourager que l'Administration des beaux-arts devrait employer ses efforts ». Certes, c'est là un paradoxe mais cependant on ne peut que l'approuver en lui restituant le sens que lui donnait son auteur, voulant, ainsi, faire comprendre le danger qu'il y avait à développer certaines idées, certaines tendances chez des individus incomplétement doués et qui, dirigés dans un autre sens, pourraient certainement devenir des citoyens bons et utiles.

Les salles de travail professionnel, si en faveur dans les écoles suisses et allemandes et que nous connaissons à peine, servent à réunir les plus grands élèves, ceux qui sont arrivés à leur dernière année d'études; ils y reçoivent des leçons d'enseignement professionnel. Ce n'est pas un apprentissage qu'on leur fait commencer; il ne s'agit pas de leur apprendre un métier, mais seulement de s'assurer de celui pour lequel ils ont le plus de dispositions, de celui que leur nature physique et morale les rend le plus propres à remplir. Quand un enfant sort de l'école primaire, il est placé en apprentissage et commence à apprendre un métier; si ce métier lui plaît et convient à ses aptitudes, il reste chez son patron, se perfec-

tionne et devient ouvrier. Mais, bien souvent, l'enfant s'est trompé dans son choix, le père dans ses désirs; l'enfant n'a pas de goût pour être bijoutier, mais il aurait fait un excellent mécanicien; il change de patron, c'est un an ou deux perdus dans un apprentissage inutile; en outre, si cette seconde tentative n'a pas plus de succès que la première, l'âge vient, puis la conscription; le jeune garçon se décourage, et il n'a pas entre les mains le moyen de gagner sa vie. Les salles de travail professionnel sont là pour aider l'enfant à manifester son goût, à prouver ses aptitudes; guidé par son maître, il fait un premier choix, peut le modifier ensuite si une autre carrière lui semble préférable; mais le jour où il quitte l'école, il sait ce qu'il veut, ce qu'il doit faire, et va directement frapper à la porte de l'atelier qui lui convient.

L'enseignement professionnel n'est pas de longue durée; les élèves des deux dernières années, seuls, y prennent part; ils travaillent dans les salles peu de temps chaque jour; c'est à eux que l'enseignement du dessin peut être utile et profitable, mais à la condition toutefois d'y consacrer le temps nécessaire.

Les salles de fêtes ou d'assemblées que renferment les écoles de Suisse et d'Allemagne ont, comme leur nom l'indique, un tout autre but que les salles qui précèdent. Elles servent à réunir tous ceux des élèves qui l'ont mérité par leur application ou leur bonne conduite, et à les faire assister à une fête en rapport avec leur âge: c'est une lecture, une séance de musique, un spectacle enfantin. Assister à ces fêtes constitue, pour les élèves, une récompense qui excite singulièrement leur émulation et leur désir de bien faire; ils y viennent à certains jours accompagnés de leurs parents; c'est pour tous une joie de famille en même temps qu'une satisfaction d'amour-propre.

Les salles de fêtes occupent, en général, l'étage supérieur de l'édifice; elles ont de vastes proportions et sont décorées avec un luxe qui étonne au premier abord. Les murs sont recouverts de peintures rappelant les grands faits de l'histoire locale; des colonnes de marbre ou de stuc soutiennent un plafond à caissons dorés. Le plafond est parfois remplacé par une voûte en bois décorée et peinte, dont les combinaisons

se prêtent aux dispositions les plus originales. Le vestibule est aussi richement décoré que la salle elle-même. L'escalier est à double révolution, ses marches, sa balustrade sont en pierre polie; tout contribue à faire de cette partie de l'école une chose à part et réservée. Afin de conserver intacte l'impression qu'elle est destinée à produire sur leur esprit, on n'y laisse pénétrer les enfants que les jours de fête; leur jeune imagination exagère les merveilles de cette salle de fêtes qu'ils n'ont fait qu'entrevoir; ils savent que leur travail seul leur donnera le droit de gravir avec leurs parents ce splendide escalier d'honneur, de pénétrer dans cette salle brillamment éclairée, et ils redoublent d'efforts et de bonne volonté afin d'atteindre ce but tant désiré.

Une autre innovation spéciale aux écoles du Nord est le Musée scolaire. Il ne faut pas, par cette désignation, entendre la collection du matériel pédagogique, ni celle des instruments nécessaires à l'enseignement. Le musée scolaire est une réunion d'objets trouvés, fournis ou confectionnés par les élèves. A la suite des promenades faites avec leurs maîtres, ils rapportent des pierres, des coquillages, des insectes, des plantes, qu'ils classent avec soin et qui forment les éléments de leur musée.

Les plus adroits confectionnent, dans les salles de travail professionnel, des modèles de toutes sortes, en bois, en fer, en pierre ou en plâtre; les parents les aident et complètent leur travail; chaque œuvre porte le nom de son auteur. La tradition de l'école va d'une génération à l'autre et inspire à tous le désir bien naturel de faire mieux et plus que leurs devanciers.

Le Musée scolaire contient encore les modèles d'animaux nuisibles ou utiles qui existent dans la contrée; quand un insecte nuisible à l'agriculture, un nouvel ennemi de la pomme de terre ou de la vigne fait son apparition, vite un modèle de la grandeur réelle de l'animal est envoyé à toutes les écoles et prend place au Musée scolaire, afin que dans leurs excursions aux champs élèves et maîtres puissent le reconnaître et le détruire.

Il nous reste à parler des logements des maîtres, pour en avoir fini avec les grandes divisions intérieures de l'école.

L'Angleterre, l'Allemagne, la Suisse, ne logent à l'intérieur aucun maître, aucun directeur de leurs écoles primaires urbaines. La Hollande et la Belgique logent un directeur, mais cette disposition n'est pas générale et tend à disparaître. La France loge en principe le directeur et les adjoints de chaque école.

On comprend très-bien que, dans les écoles rurales les maîtres soient logés à l'école; la difficulté de leur trouver un logement convenable dans le village, la nécessité d'avoir un gardien à l'école, laquelle, presque toujours, renferme en même temps la mairie, justifient cette disposition. Mais, en revanche, on ne peut reconnaître les avantages et l'utilité qu'elle offre aux écoles urbaines. Dans ces dernières, les élèves arrivent le matin et s'en vont le soir; du soir au matin, l'école reste donc vide; il n'y a, par conséquent, aucun rapprochement possible à établir entre une école primaire et les autres établissements d'instruction.

La Belgique, qui loge ses maîtres, ne veut pas, même dans les écoles rurales, que le logement ait aucune communication avec l'école; le maître doit sortir de chez lui pour aller faire sa classe. On a ainsi voulu remédier aux graves inconvénients qu'entraîne cet abus du logement : maîtres retirés dans leurs appartements aux heures des leçons, élèves chargés du ménage de leurs maîtres, devenant ainsi leurs domestiques; toute une école témoin de querelles intestines qui ne doivent pas sortir de l'enceinte du foyer, de détails intérieurs, de scènes intimes qui font perdre au maître le respect dont il a si grand besoin aux yeux de tous.

Quant à la dépense, et c'est là un grave abus sur lequel il faut insister, voici ce qu'elle est: un groupe scolaire complet semblable à celui de nos grandes villes, c'est-à-dire composé d'une école de garçons, d'une de filles et d'un asile, contient sept logements. A cause des mesures spéciales dont l'emploi est nécessaire afin de prévoir, dès les fondations, une distribution en logements de l'étage supérieur, mesures inutiles aux étages intermédiaires, la dépense de ces logements s'élève au cinquième

environ de la dépense totale : en sorte que, quand on construit cinq écoles avec logements, on pourrait en construire une de plus, ce qui vaut la peine d'être pris en considération.

Un seul logement est nécessaire dans une école, c'est celui d'un gardien qu'on chargerait de l'accomplissement de tous les soins de propreté concernant le balayage, le nettoyage, l'ouverture des fenêtres, l'allumage des poêles, l'arrosage des cours, etc. C'est là un progrès dont certainement la réalisation est proche, et chacun s'étonnera alors qu'il se soit fait aussi longtemps attendre. Il faudra, bien entendu, proportionnellement augmenter le traitement des maîtres et leur réserver à l'intérieur de l'école une petite salle qui sera exclusivement consacrée à leur usage.

Les seuls services extérieurs dont nous veuillons dire quelques mots sont les cours de récréation couvertes et découvertes et les gymnases.

Les cours de récréation forment le complément indispensable de toute école. A la campagne, on laisse souvent les enfants jouer sur le chemin, la chose est certainement mauvaise; mais dans les villes elle serait déplorable si, en outre, la plupart du temps, elle n'était impraticable. Chaque école doit donc être pourvue d'une cour de récréation, et ce besoin est si impérieux que les écoles qui en sont privées forment une très-minime exception. Une annexe de la cour de récréation qui, par malheur, ne se rencontre pas fréquemment, est l'abri couvert, sous lequel peuvent jouer les enfants lorsque le temps ne leur permet pas de rester dehors. Cet abri est, dans nos écoles, remplacé par le préau servant déjà de vestiaire, de lavabo, de réfectoire, etc. Mais, afin de se prêter à ce rôle multiple, ce préau est fermé de portes et fenêtres, tandis que l'abri en question doit rester ouvert sur toutes ses faces ; il doit seulement protéger les enfants de la pluie, les laisser au grand air et les obliger à constamment courir et jouer si, pendant l'hiver, ils veulent se réchauffer.

Les bancs doivent être bannis des cours de récréation et des abris, ou ne s'y trouver qu'en très-petit nombre. Les récréations, en effet, manqueraient complétement leur but si, pendant leur durée, les enfants s'asseyaient dans un coin pour

causer ou lire. Le but des récréations est de forcer les enfants à changer de place, à interrompre leurs occupations, à renouveler l'air de leurs poumons et à rendre de l'élasticité à leurs membres.

Dans un grand nombre d'écoles d'Angleterre, de Suisse et d'Allemagne, les classes ne durent qu'une heure et sont interrompues par une récréation de dix à quinze minutes. Obtenir une heure d'attention soutenue de la part d'un enfant est déjà difficile; quelques instants d'interruption reposent son esprit, modifient le cours de ses idées; il rentre ensuite volontiers en classe, et se trouve dans de meilleures conditions. Pour pouvoir mettre en pratique cette excellente coutume, il faut non-seulement des cours de récréation, mais aussi des abris couverts; autrement les élèves se trouveraient trop fréquemment exposés à ne pouvoir sortir à cause du mauvais temps.

Un autre moyen, non moins important, pour assurer le développement physique des élèves, est d'installer dans les écoles des gymnases munis des appareils nécessaires. Toutes les écoles de Suisse, de Belgique, de Suède et de Hollande, presque toutes celles d'Allemagne, d'Angleterre et d'Autriche ont des salles de gymnastique; très-peu d'écoles en possèdent en France; il n'en existe guère dans les écoles de Paris, et leur établissement n'est pas prescrit pour les écoles à construire. Les exercices gymnastiques sont cependant très en faveur en ce moment, et des maîtres les dirigent dans nos écoles primaires; mais ces écoles sont encore privées des appareils spéciaux comme du local convenable, et tout se borne, quant à présent, à des marches, à des manœuvres d'ensemble très-bonnes assurément, mais tout à fait insuffisantes.

Quand on réfléchit aux tristes conséquences de la faiblesse physique chez un homme obligé de gagner sa vie à l'aide de ses bras, on ne s'explique pas comment il est possible qu'un des moyens les plus énergiques pour combattre ce mal, c'est-à-dire l'enseignement de la gymnastique, puisse être négligé. Il est parfaitement reconnu, sans qu'il soit besoin de le démontrer, que les exercices physiques développent la vigueur, la souplesse, et que, s'ils ne donnent pas la santé, du moins ils la conservent à ceux qui la possèdent. Pour un ouvrier, la

force, l'adresse et la santé, c'est le travail assuré, c'est la journée bien employée et bien payée; c'est la famille à l'abri du besoin, ce sont les enfants élevés, c'est l'ordre, la propreté, le bien-être au logis; c'est, au point de vue moral, le calme et le repos d'esprit; et, puisque les gymnases contribuent à assurer la possession de tels biens, on ne peut contester l'intérêt, ou plutôt la nécessité absolue qu'il y a d'en installer le plus promptement possible dans toutes nos écoles.

Nos lycées, nos établissements d'instruction secondaire, ont tous, ou à peu près, des gymnases; pourquoi nos écoles primaires seraient-elles moins bien partagées? n'ont-elles pas des droits égaux, ne cherchent-elles pas à atteindre le même but, former des hommes et de bons citoyens ?

Il ne reste plus qu'à dire quelques mots de la forme extérieure donnée aux écoles. Nous admettons, en France, que la façade d'une école doit être simple et modeste ; nous avons, pour notre compte, longtemps partagé cette manière de voir ; nous en sommes un peu revenus et ne trouvons pas qu'il faille exclusivement réserver pour des théâtres ou des palais la richesse des formes architecturales; une école a bien, elle aussi, droit à quelques égards; il est inutile, sinon fâcheux, de lui donner l'apparence d'une prison ou d'une fabrique, et elle n'en vaudra pas moins si sa façade a d'heureuses proportions, est d'aspect agréable et convenablement décorée.

Nous voudrions, à cette occasion, pouvoir mettre sous les yeux du lecteur les façades de quelques écoles d'Allemagne, de Suisse, de Belgique et d'Angleterre, et montrer quels soins et quel luxe nos voisins apportent à cette partie de leurs édifices scolaires. Dans un récent congrès d'instituteurs, un maître d'école suisse disait, avec un peu d'emphase peut-être, mais avec un grand accent de sincérité : « L'école est le palais du peuple, et aucun souverain ne mérite plus que celui-ci d'avoir un palais étudié et réussi. Il faut donner à l'école l'éclat et la recherche qu'exige tout palais, et ne pas seulement réserver le luxe des formes, le confort des installations pour les lieux de plaisir ou la demeure d'un prince; dans une école conçue et dirigée comme elles devraient l'être toutes, le maître n'a pas seulement pour but l'instruction des enfants confiés à ses soins, il

doit viser plus haut et inculquer à ses élèves des principes dont ils garderont le souvenir et qui seront le guide de toute leur vie. »

Mais les paroles, les leçons, seraient insuffisantes pour atteindre ce double résultat. Il faut que les impressions extérieures viennent en aide au travail intellectuel ; or aucune impression n'est aussi puissante, aussi durable que celle produite par le milieu dans lequel chacun de nous est placé. Pour l'enfant, ce milieu est l'école ; c'est là qu'il passe ses jeunes années, époque à laquelle les impressions sont fortes et vives. Aussi faut-il, d'une façon nette, assurée, distinguer la maison d'école de l'habitation de l'enfant ; la séparer des constructions qu'il est habitué à voir, dans lesquelles vivent lui et les siens. L'école doit être pour l'enfant un lieu à part, un monument dont le caractère tranché le frappe et l'étonne. Aucune intelligence n'échappe à l'influence du milieu où elle se trouve ; l'intelligence de l'enfant, plus souple et plus malléable, y est plus sensible encore que celle de l'homme fait, et si les leçons du maître sont la base de l'instruction, les impressions sont la base de l'éducation. L'enfant aura, pour l'école, une considération, un respect qui donnera plus de poids aux leçons qu'il recevra.

De tout ce qui précède, la conclusion est facile. On a vu ce qui manque à nos écoles, et ce que nous devons nous approprier du bien des autres : là est le but, là est le progrès. On nous fera bien vite une objection, celle de la dépense devant résulter de la construction de nouvelles écoles, de l'amélioration des écoles actuelles.

Nous savons ce que vaut cette objection en face des ressources dont dispose la France. Nous répondrons, avec l'illustre auteur de *l'École*, M. Jules Simon : « Si un père de famille se faisait bâtir des palais et des colonnades et venait nous dire ensuite : « Je ne puis donner des maîtres à mon fils, parce que » l'argent me manque », comment jugerions-nous cette conduite et cette morale ? »

Quand un pays a élevé notre Opéra, il n'a pas le droit de dire qu'il ne lui reste plus d'argent pour ses écoles.

Félix Narjoux,
Architecte de la ville de Paris.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DE FRANCE DANS LES ÉCOLES PRIMAIRES.

Convient-il de partager l'histoire de France en trois parties et d'attribuer ces parties ou périodes à chacune des trois années de l'enseignement primaire? ne vaut-il pas mieux présenter trois fois aux enfants le récit de toute notre histoire en tenant compte, d'année en année, du progrès de l'âge et du développement de l'esprit des élèves?

C'est d'après ce dernier système, le meilleur à notre sens, qu'ont été rédigés les trois programmes d'histoire pour les écoles du département de la Seine, répondant à la division des cours élémentaire, moyen, supérieur.

Chacun de ces programmes embrasse toute l'histoire de France, mais chacun s'ajuste à l'âge des enfants, l'histoire ne devant pas être racontée dans le cours élémentaire comme elle l'est dans le cours moyen ou dans le cours supérieur.

Le programme du cours élémentaire, qui s'adresse aux enfants de sept à neuf ans, ne propose au maître que les grands sujets : il marche, pour ainsi dire, de sommets en sommets en mettant en pleine lumière la grande figure qui domine chacun d'eux. En ne donnant place qu'aux faits principaux, ce programme permet au maître de les raconter

avec les détails dont il ne faut jamais sevrer de jeunes esprits.

Le programme du cours moyen comble les lacunes du cours élémentaire et introduit dans l'enseignement la précision de la chronologie et de la géographie; il a été rédigé pour des enfants de neuf à onze ans.

Le programme du cours supérieur force le maître à donner quelques explications sur nos institutions politiques et administratives et appelle son attention sur l'histoire littéraire. Comme il ne lui impose qu'une révision rapide de l'époque qui précède la guerre de Cent ans, il lui laisse du temps pour l'enseignement plus détaillé de l'histoire de France pendant les temps modernes.

Ainsi ces nouveaux programmes ont gradué la somme des matières et la difficulté que présente leur étude selon l'âge des trois classes. Si l'on veut bien prendre comme exemple le numéro du programme de *la guerre de Cent ans*, on pourra juger de la progression qui a été suivie et qui se trouve ainsi imposée à l'enseignement du maître.

Dans le programme du *cours élémentaire*, deux noms seulement sont inscrits, ceux de du Guesclin et de Jeanne d'Arc. Le récit du maître pourra donc se borner à ces deux biographies, dont chacune répond à une revanche après une période de revers.

Le programme du *cours moyen* indique les causes lointaines et prochaines de la guerre, la tentative révolutionnaire d'Étienne Marcel, la guerre des Armagnacs et des Bourguignons; si bien que le maître, en racontant les faits militaires avec plus de précision géographique et avec de nouveaux détails, devra montrer comment nos dissensions conspirent avec nos défaites à la ruine de la France.

Le programme du *cours supérieur* fait une place plus large à l'histoire intérieure, aux états généraux, aux querelles des princes sous Charles VI, et surtout, sous Charles V

et Charles VII, à la réorganisation de la France, qui vint en aide à du Guesclin et qui acheva l'œuvre de la délivrance commencée par Jeanne d'Arc. C'est dans cette leçon du cours supérieur que le maître pourra introduire sur la scène de nouveaux personnages, Olivier de Clisson, Richemont et Jacques Cœur. Pourquoi même ne dirait-il pas un mot à ses élèves de Froissart et de Christine de Pisan, témoins et narrateurs de cette période de notre histoire? Il ne serait pas hors de propos d'indiquer les principales sources de notre histoire nationale, non par recherche d'érudition, mais pour faire comprendre aux enfants comment se recueillent les témoignages de l'histoire et leur faire voir ceux qui les ont fournis. Ils se souviendraient de Froissart s'en allant trottant sur son cheval gris, menant en laisse un lévrier blanc, à travers la France, l'Angleterre, l'Écosse et même l'Italie, avide d'informations personnelles, mais, en sa qualité de Flamand du XIVe siècle, inclinant plus vers l'Angleterre que vers la France. Ils auraient plus de goût pour Christine de Pisan, l'historien de Charles V, historien patriote qui sent les contentements et les souffrances de son pays, qui nous émeut encore lorsqu'elle pleure sur « les coups frappés au droit nombril de la France ».

Pour revenir au programme, observons que, sur chaque question on verra cette même progression répondant d'année en année au développement de l'esprit des enfants.

Nous avons trouvé *les bons programmes* dans l'organisation pédagogique du département de la Seine, cherchons maintenant *le bon maître*.

Le bon maître a deux qualités éminentes : beaucoup de méthode dans l'esprit et beaucoup de chaleur dans le cœur, — de la méthode pour se faire bien comprendre, pour faire naître ensuite dans l'esprit de l'enfant le sens de l'ordre et du classement des faits, — de la chaleur

dans le cœur pour faire revivre en quelque sorte le passé mort, pour donner de l'attrait, non-seulement aux choses, mais à la moralité qui en découle.

Ce maître expérimenté ne se proposera pas, croyons-nous, de faire une leçon *ex professo* sur chaque numéro du programme. Faire lire le livre du cours (1), qui donnera la suite des faits, intervenir par des explications et des développements: telle nous semble devoir être sa tâche. Les élèves n'ont que le livre du cours qu'ils suivent (cours élémentaire, moyen ou supérieur), le maître a les livres des trois cours. Son intervention dans la lecture du cours de la classe se peut donc produire, soit avec ses propres souvenir, soit avec la citation de telle ou telle page du cours immédiatement supérieur, présentant le récit du même fait avec plus de détails et parfois avec quelques réflexions qui ne se trouvent point dans le livre du cours inférieur. De là le double avantage : 1° de préparer l'enfant à l'avance au cours supérieur; 2° de partager son application entre la lecture du texte du livre qu'il a sous les yeux et l'audition de ce qui lui est conté ou lu par le maître, en rattachant ce qui est dit à ce qui est écrit.

Dans cette intervention continuelle du maître il serait bon de faire une place assez large à la géographie, géographie historique, avec des notions très-claires de géographie physique A ce propos, nous dirons même, en passant, qu'à notre sens, si on ne sait pas assez de géographie moderne en France, cela tient moins à ce qu'on n'a pas réservé à cet enseignement assez de temps dans l'économie de l'instruction primaire et secondaire, qu'au défaut d'une part suffisante faite à la géographie historique dans l'enseignement de l'histoire. Si les changements de fron-

---

(1) On a publié, en effet, des cours d'histoire pour les écoles du département de la Seine, répondant aux nouveaux programmes et formant par conséquent trois cours distincts : le cours élémentaire, le cours moyen et le cours supérieur.

tières amenés par les traités, si les itinéraires des armées dans les campagnes importantes avaient été indiqués avec la précision que l'étude attentive de la géographie physique permet de leur donner, soit sur des cartes murales, soit sur des tracés au tableau noir, les élèves auraient été conduits pas à pas jusqu'à la connaissance de la géographie moderne, et il aurait suffi de joindre à la notion des derniers changements politiques ou administratifs les éléments de statistique actuelle.

Mais revenons à notre sujet. Le maître, disions-nous, ne devra pas laisser passer un nom de lieu sans le faire montrer par un élève sur la carte murale ou sur le tracé. La carte murale a du bon, malheureusement nous n'avons pas de cartes murales historiques; il est vrai que lorsqu'il ne s'agit que de la position des villes citées et des itinéraires, une carte moderne, même avec la surcharge des divisions actuelles, chemins de fer, etc., peut rendre quelques services; mais le tracé au tableau noir vaudra toujours mieux. Une longue pratique nous a appris que le meilleur tracé était celui que faisait au tableau un élève, bon dessinateur, d'un petit croquis très-simple apporté par le maître sur chaque question. Il n'est pas bon d'une part de tourner le dos à son jeune auditoire et de l'autre on est toujours assuré de trouver dans une réunion d'enfants une main plus ou moins exercée qui le devient tout à fait après un peu de pratique et avec quelques conseils.

Si l'on nous permet d'insister sur cette pratique du report du croquis du maître sur le tableau, nous dirons que ces croquis une fois faits serviront chaque année et qu'ils seront surtout utiles si le maître, en n'y inscrivant que ce qui est indispensable, a soin de mettre beaucoup de précision dans les indications de géographie physique.

S'agit-il d'une question de limites, de l'empire de Charlemagne, par exemple : le croquis apporté par le maître ne

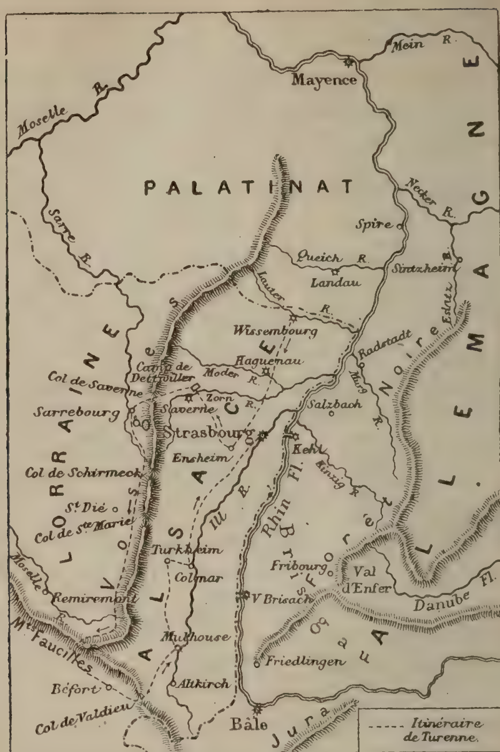
devra contenir qu'un très-petit nombre de noms, mais aucune indication de géographie physique servant à préciser la ligne des frontières ne sera omise.

En proposant comme spécimen du croquis du maître le tracé ci-joint, nous ferons observer qu'on y peut suivre, pour ne parler que de la frontière orientale, une ligne



continue partant de la Baltique, atteignant et suivant l'Elbe, la Saale, les monts de Bohême, etc., et se terminant par le tracé de la Narenta, tributaire de l'Adriatique.

Est-il opportun de suivre l'itinéraire d'une campagne : on tracera avec netteté les montagnes et les cours d'eau, qui jouent toujours un rôle considérable à la guerre; on inscrira les noms cités dans la leçon et on les reliera par le trait même de l'itinéraire, comme dans le croquis ci-joint, représentant la marche si célèbre de Turenne en Alsace.



Puisque nous sommes au tableau noir, nous dirons quelques mots d'un exercice qui nous a paru utile, celui qui consiste à ranger dans un ordre facile à retenir, grâce à la mémoire des yeux, les événements d'une époque.

Au début, l'aide du maître sera indispensable pour la disposition et la rédaction du *cadre* ou tableau. Grâce à ce secours, l'élève apprendra à reconnaître l'enchaînement des faits au milieu de la confusion apparente de l'histoire,

à grouper les faits de même nature en les résumant avec précision et même à s'élever jusqu'à quelques idées générales, mais en même temps très-simples et très-claires. S'il s'agit d'une guerre, il ne sera pas difficile de faire comprendre aux élèves qu'il faut : 1° en chercher la cause ; 2° en raconter les faits selon l'ordre chronologique, mais en choisissant les plus importants, ceux qui amènent le résultat heureux ou malheureux ; 3° constater le résultat, qui est nécessairement un traité de paix, dont il faut rappeler les conditions. Cet ordre logique de la cause de la guerre, des événements militaires, du traité qui y met fin s'imprimera dans l'esprit de l'élève par la disposition matérielle du cadre.

La guerre de . commencée en . finit en	elle a eu pour causes	1°. . . . . 2°. . . . .
	elle compte comme principaux événements	. . . .
	elle finit par le traité de. . . . . dont les conditions sont.	. . . .

La nécessité de consacrer une ligne particulière à chaque cause, à chaque événement militaire, à chaque condition du traité, le forcera à bien distinguer chaque chose, — et l'obligation de se réduire à peu de mots, pour ne pas surcharger le cadre ou tableau, qui doit rester simple et clair, le contraindra à chercher l'expression la plus concise.

Cette méthode d'interrogation qui tient la classe attentive, les yeux suivant la main de l'élève envoyé au tableau, peut être employée pour un fait d'ordre très-secondaire,

tel qu'une des guerres particulières du règne de Charles V contre un des princes alliés de l'Angleterre, comme pour les grands faits. Si, par exemple, on propose à l'élève cette question : *la Guerre de Cent ans*, la disposition du cadre pourra être la même : causes, événements rangés en diverses périodes, traité, et l'élève y pourra répondre sommairement en écrivant une douzaine de lignes.

L'effort qu'il fera pour résumer une longue suite d'années, choisir les faits principaux en sacrifiant tout le détail qui ne lui est pas demandé, trouver vite le mot juste, lui sera singulièrement profitable. Il le sera à la classe entière, qui devra être associée à ce travail, entraînée et provoquée par le maître. Les meilleurs élèves, levant la main, demanderont à contribuer sur les divers points en fournissant celui-ci un fait, une date, celui-là une expression plus juste, plus courte, et le cadre, qui deviendra l'œuvre de la classe entière, s'achèvera par la contribution de tous et sous la direction du maître, choisissant entre les faits et les expressions proposés.

Nous avons ainsi passé de bonnes heures devant une classe animée par l'émulation, en faisant sortir de ces jeunes têtes en travail des souvenirs exacts et le mot juste; nous soumettons ce procédé au zèle de nos collègues, tout en sachant bien que chaque maître a le sien et que le meilleur est celui dont on se sert bien ; — et, pour achever de nous faire comprendre, nous proposons comme spécimen de ce travail de classe le cadre ci-après.

Il est évident que la reproduction de ce cadre sur le tableau occupera le temps de plus d'une classe. Il sera bon de dicter dès la première leçon les divisions générales. Aux leçons suivantes, on complétera le cadre par le détail des faits, après avoir fait lire ou raconté ce détail. C'est ainsi, comme nous le disions plus haut, qu'on pourra procéder par interrogations et amener peu à peu les élèves à la rédaction proposée dans la page droite du livre.

LA GUERRE DE CENT ANS
1337-1453
entre la France et l'Angleterre se partage en deux périodes :
l'une de 1337 à 1380
l'autre de 1415 à 1453
présentant les mêmes alternatives de revers et de succès.

- **La 1re période**
  1337-1380
  comprend les revers des règnes de Philippe VI et de Jean II et la délivrance du royaume sous Charles V.
  - **1re phase**
    1337-1364
    revers.
    Philippe VI et Jean II laissent les Anglais s'établir en France.
  - **2e phase**
    1364-1380
    succès.
    Charles V le Sage avec l'aide de du Guesclin chasse les Anglais du royaume.

- Une interruption de trente-cinq ans sépare les deux périodes de la guerre de Cent ans (1380-1415).

- **La 2e période**
  1415-1453
  comprend les revers de la fin du règne de Charles VI et du commencement du règne de Charles VII et la délivrance définitive du royaume sous Charles VII.
  1415-1453.
  - **1re phase**
    1415-1429
    revers.
    Les Anglais reconquièrent la France du Nord et menacent la France du Midi.
  - **2e phase**
    1429-1453
    succès.
    Charles VII avec le secours de **Jeanne d'Arc,** reprend l'avantage et commence l'œuvre de délivrance de la France qu'il achève dans la 2e partie de son règne

- **Philippe VI** est vaincu à **Crécy** (1346) par Edouard III et perd **Calais** (1347).
- **Jean II** est vaincu à **Poitiers** (1356) par le prince Noir et la France est réduite à signer le traité de **Brétigny** (1369).
- Les états généraux réclament des réformes et **Etienne Marcel** soulève Paris contre le régent.

Charles V, bien servi par du Guesclin, engage la guerre contre les alliés des Anglais.	Charles le Mauvais, roi de Navarre. Jean de Montfort, duc de Bretagne. Pierre le Cruel, roi de Castille.
Charles V, qui a nommé Du Guesclin connétable, déclare ouvertement la guerre aux Anglais.	Il oppose à **Edouard III** une sage défensive (1369-1395). Il prend l'offensive contre le jeune **Richard II** (1377-1380).

- Le royaume est livré, pendant la **minorité de Charles VI**, à la cupidité et aux rivalités des oncles du roi (1389-1392).
- **Charles VI**, majeur, rappelle les ministres de son père qui rétablissent l'ordre et ramènent l'économie (1389-1392).
- Le royaume retombe, pendant **la démence de Charles VI**, entre les mains des princes et est déchiré par les partis d'**Armagnac** et de **Bourgogne** (1392-1415).

Dans les dernières années du règne de **Charles VI** 1415-1422	la France est vaincue à **Azincourt** (1415). la France du Nord devient anglaise par **le traité de Troyes** (1420).
Dans les premières années du règne de **Charles VII** 1422-1429	la petite armée royale ne peut résister aux armées anglaises. Orléans, dernière défense de la Loire, est sur le point de succomber
Jeanne d'Arc ramène la victoire (1420-1430)	Elle délivre **Orléans** et reprend les villes de la Loire. Elle bat les Anglais à **Patay**. Elle ouvre le chemin de **Reims** à Charles VII, qu'elle fait sacrer.
Charles VII achève la délivrance du sol français. 1430-1453	Il se réconcilie avec la maison de Bourgogne par le **traité d'Arras** (1435) Il est bien servi par le **connétable de Richmont** et le financier **Jacques Cœur**. Il gagne sur les Anglais les dernières batailles de **Formigny** (1450) et de **Castillon** (1453).

Nous avons parlé de la méthode; nous n'avons rien dit de l'esprit qui doit animer l'enseignement de l'histoire de France. Le directeur de la *Revue* où nous écrivons ces quelques pages, recommande à l'instituteur (1) de mettre surtout en lumière les institutions nationales, les vertus civiles, le patriotisme militaire.

Nous ne saurions mieux dire. C'est le patriotisme en effet qui doit être le fond même de l'enseignement de notre histoire, « ce véritable patriotisme qui n'est pas seulement l'amour du sol, mais l'amour du passé, le respect pour les générations qui nous ont précédés » (2).

Gustave HUBAULT.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE
AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS.

(*Suite.*)

---

4. — Deux genres dans les noms.

Préparation de la définition. — LE MAÎTRE. — Dans les diverses espèces d'animaux, on distingue les pères et les mères, les mâles et les femelles: ces deux classes sont appelées les *deux sexes* : le sexe *masculin* comprend les animaux mâles, et le sexe *féminin* les animaux femelles.

Les noms de ces animaux, aussi bien que ceux des personnes, sont divisés en deux classes ou *genres:* le *genre masculin*, qui comprend les noms des êtres mâles, et le *genre féminin*, qui se compose des êtres femelles.

Les noms homme, *prêtre*, *boucher*, *chien*, *chat*, *cheval* sont du genre masculin, puisqu'ils désignent des êtres mâles; les noms *femme*, *prêtresse*, *bouchère*, *chienne*, *chatte*, *jument* sont du genre féminin, parce qu'ils désignent des êtres femelles.

Pour les animaux qui vivent près de nous et dont nous avons

---

(1) *Revue pédagogique*, n° 1, p. 68.

(2) Fustel de Coulanges, maître des conférences à l'École normale supérieure.

souvent besoin de préciser, de bien indiquer le sexe, on a créé un nom pour le mâle et un autre nom pour la femelle. Je vais écrire au tableau des noms du genre masculin; vous trouverez et vous épellerez les noms correspondants du genre féminin, et je les écrirai à la suite :

Bœuf ou taureau, *vache*; veau, *génisse*; poulain, *pouliche*; bélier ou mouton, *brebis*; bouc, *chèvre*; chevreau, *chevrette*; âne, *ânesse*; verrat ou porc, *truie*; coq, *poule*; dindon, *dinde*; jars, *oie*; canard, *cane*; lapin, *lapine*; lièvre, *hase*; loup, *louve*; cerf, *biche*; lion, *lionne*; tigre, *tigresse*.

Mais pour beaucoup d'autres espèces d'animaux, il n'existe qu'un nom ; quand on veut préciser le sexe, on ajoute à ce nom le mot *mâle* ou le mot *femelle*; on dit, par exemple : Renard mâle et renard femelle; corbeau mâle et corbeau femelle, etc... La corneille n'est pas la femelle du corbeau, pas plus que la souris n'est la femelle du rat, ou la grenouille celle du crapaud.

DÉFINITION. — Il y a dans les noms de personnes et d'animaux deux genres : le *genre masculin* et le *genre féminin*.

Un nom est masculin quand il désigne un être mâle.

Un nom est féminin quand il désigne un être femelle.

Trouvez, expliquez et épelez des noms d'animaux, puis indiquez-en le genre, en disant : Le nom *rat* est *masculin*, parce qu'il désigne un être mâle; le nom *alouette* est *féminin*, parce qu'il désigne un être femelle.

Vautour, moineau, éléphant, pourceau, sanglier, chevreuil, pintade, grue, etc.

Les choses n'ont pas de sexe, puisque, parmi elles, il n'existe ni père ni mère; cependant, on a aussi classé en deux genres les noms des choses, et voici comment on reconnaît les genres :

Un nom est masculin quand on peut placer devant lui les mots : *le bon*, *un bon*, ou bien *le grand*, *un grand*; *le petit*, *un petit*.

Un mot est féminin quand on peut placer avant lui les mots : *la bonne*, *une bonne*, ou bien *la grande*, *une grande*; *la petite*, *une petite*.

Si vous vous rappelez que le nom *garçon* est masculin, et que l'on dit : Le bon garçon, un bon garçon ; que le nom *fille*

est féminin, et que l'on dit: La bonne fille, une bonne fille, vous ne vous tromperez pas sur le genre des noms.

Vous aller chercher des noms masculins, puis des noms féminins de choses que l'on trouve à la cuisine ou au garde manger; vous en indiquerez l'espèce et le genre; vous épellerez ensuite, et j'écrirai au tableau noir. Vous direz: Le mot *pain* est un nom, parce qu'il sert à nommer une chose; il est masculin, parce qu'on dit: Le bon pain, un bon pain.

Aliments, nourriture, boissons, assaisonnements. (Expliquez ces noms, qui sont *génériques* ou propres à plusieurs choses.)

Noms masculins à faire trouver, expliquer, épeler : — Pain, croûton, bouillon, bouilli, potage, vermicelle, macaroni, tapioca ou tapioka, riz; ragoût, rôti, gigot; beurre, saindoux, lard; légume, pois, haricot, radis, navet, céleri, oignon, chou, cardon, cresson, cornichon, potiron, persil, cerfeuil, estragon, thym, laurier; vin, cidre, hydromel, café, thé; dessert, fruit, fromage, gâteau, biscuit, raisin, raisiné, sucre, miel, etc.

Noms féminins : Nourriture, soupe, panade, croûte, mie, farine, semoule, fécule, viande, côtelette, galantine, poularde, daube, saucisse, sauce; boisson, bière, eau, limonade; marmelade, confiture, pomme, poire, noix, noisette, prune, figue, fraise, truffe; huile, salade, laitue, chicorée, etc.

Devoir écrit. — J'écris au tableau noir des noms de *meubles* ou d'*ustensiles de cuisine*; vous allez expliquer ce qu'ils signifient, puis vous les copierez sur l'ardoise, en écrivant entre parenthèses *m* à la suite des noms masculins, et *f* à la suite des noms féminins.

Crémaillère (*f*), buffet (*m*), table, crédence, dressoir, fourneau, évier, bouillotte ou bouilloire, casserole, pot, marmite, coquemar, cocote, cafetière, tamis, passoire, écumoire, lardoire, rôtissoire, assiette, plat, saucière, couteau, cuiller ou cuillère, fourchette, truelle, pince, beurrier, compotier, serviette, nappe, anneau, réchaud, saladier, huilier, salière, tasse, soucoupe, bol, verre, gobelet, flûte, coupe, bouteille, carafe, carafon.

5. — Deux nombres dans les noms.

Préparation des définitions. — LE MAÎTRE. — Le calcul considère une grande quantité de nombres : on vous a enseigné à compter jusqu'à....., et bientôt vous parlerez de nombres plus considérables encore, de mille, de millions, de milliards, etc. Pour l'orthographe de mots, la grammaire ne considère que deux nombres : le *singulier* et le *pluriel.* — Singulier veut dire *un seul;* pluriel signifie *plusieurs.*

Définitions. — Il y a *deux nombres* dans les noms et dans les autres mots variables : le *singulier* et le *pluriel.*

Un nom est au singulier quand il ne désigne qu'une seule personne, un seul animal ou une seule chose, comme quand on dit : Ma sœur, ton cheval, chaque bureau.

Un nom est au pluriel quand il désigne plusieurs personnes, plusieurs animaux ou plusieurs choses, comme dans : Mes sœurs, tes chevaux, plusieurs bureaux.

Faire reproduire les définitions jusqu'à ce qu'elles soient bien sues.

C'est ordinairement un mot, un déterminatif placé avant le nom, qui indique si ce nom désigne une ou plusieurs personnes, un ou plusieurs animaux, une ou plusieurs choses : *Votre* frère, *vos* frères; *une* alouette, *douze* alouettes; *toute* table, *quelques* tables.

J'écris au tableau une suite de noms précédés de déterminatifs. Vous allez les *analyser* complétement, c'est-à-dire, en indiquer la nature (*nom*), l'espèce (*propre* ou *commun*), le genre (*masculin* ou *féminin*) et le nombre (*singulier* ou *pluriel*).

Je désignerai des êtres ou des objets qui se trouvent dans l'*église :*

Dieu, deux cloches, quatre bancs, un autel, des vitraux, un crucifix, le Christ, six cierges, notre agenouilloir, cette statue, Moïse, plusieurs bénitiers, vos offrandes, Marie, chaque chaire, les voûtes, trois nefs, deux parvis, quatorze tableaux.

Modèle d'analyse orale. — Le mot DIEU est un *nom*, parce qu'il sert à désigner un être; il est *propre*, parce qu'il ne convient pas à plusieurs êtres composant une espèce; il est *masculin*, parce qu'on dit le bon Dieu, un bon Dieu; il est du *singulier*, parce qu'il ne désigne qu'un seul Dieu. — Dieu : nom propre, masculin, singulier.

Devoir écrit. — Pour devoir écrit, vous allez copier ces mêmes noms, mais en écrivant à la suite de chacun, en abrégé et entre parenthèses la nature (nom), l'espèce, le genre et le nombre. Exemple : cloches (n. c. f. p.); bancs (n. c. m. p.).

6. — Formation du pluriel dans les noms.

Préparation de la règle. — LE MAÎTRE. — J'écris au tableau noir quelques noms précédés de mots déterminatifs; vous allez les analyser, puis vous en examinerez avec soin l'orthographe, en les considérant par colonnes descendantes :

Ma plume, Ce crayon, Une bougie, Votre mulet.
Mes plumes, Ces crayons, Dix bougies, Vos mulets.

Élèves. — Le mot *plume* est un nom parce qu'il.....; il est commun, parce qu'il.....; il est féminin, parce qu'il.....; il est au singulier, parce qu'il.....

LE MAÎTRE. — Que remarquez-vous entre les deux orthographes du nom *plume*, du nom *crayon*, du nom *bougie*, etc...? Dans tous ces noms, on a écrit, au pluriel et à la fin du nom, une *s* de plus qu'au singulier. D'où il résulte que, pour écrire un nom au pluriel, on l'écrit d'abord au singulier, puis on ajoute une *s* à la fin.

Règles. — On forme le pluriel des noms en ajoutant une *s* à la fin du singulier. — Le pluriel étant donné, on obtient le singulier en retranchant l'*s* finale.

Les noms ont ordinairement *deux formes*, une pour le singulier et une autre pour le pluriel : ton *livre*, tes *livres*; le *chemin*, les *chemins*, etc.

Ces règles s'appliquent à un grand nombre de noms ; mais il en est aussi beaucoup dont le pluriel ne se forme pas de la même manière, au moyen du singulier. On recourt alors à des règles particulières, que vous apprendrez bientôt.

Exercice oral. — Vous allez chercher, *dans la classe*, des noms d'objets ; vous épellerez ces noms au singulier et au pluriel, comme je vais le faire moi-même pour le nom *porte :* Le nom *porte* s'écrit au singulier p, o, r (por), t, e (te), porte; et pour former le pluriel, on ajoute une *s :* p, o, r (por), t, e, s (tes), portes.

Faire trouver des noms au moyen de questions appropriées, expliquer avec soin le sens de ces noms, montrer les objets qu'ils représentent :

Porte, chambranle, montant, traverse, moulure, cheville, fiche, pointe; — serrure, clef ou clé, pêne, gâche, loquet, bouton ou olive; — estrade, marche; — poêle, fumée; — fenêtre, vitre, verre, espagnolette; — banc, pupitre, casier, encre, encrier; — mur, muraille, plinthe ; — console, buste, statue, statuette.

Devoir écrit. — Je vais écrire au tableau noir, au singulier, des noms d'objets que l'on peut distinguer dans un arbre : vous les transcrirez sous leurs *deux formes*. Examinez bien

comment s'écrivent les déterminatifs de nombre. Je vous explique le sens des noms à mesure que je les écris :

Un arbre, deux.....; une racine, trois.....; une spongiole, quatre.....; un tronc, cinq.. ..; une écorce, six.....; un liber, sept.....; la branche, huit.....; une brindille, neuf.....; une feuille, dix.....; un bourgeon, onze..... ; une fleur, douze.....; le calice, treize.....; une corolle, quatorze.....; un pétale, quinze.....; une étamine, seize.....; un pistil, dix-sept.....; un fruit, dix-huit.....; une graine, dix-neuf.....; un embryon ou germe, vingt.....

(A suivre.)

C. GEORGIN,
Inspecteur de l'Instruction primaire à Paris.

NOTIONS D'HYGIÈNE.

Définition — but — moyens.

Définition de l'hygiène — son but — son utilité — son importance. — Augmentation de la durée de la vie humaine. — Division de l'hygiène — hygiène privée, hygiène publique — leur but commun. — Sujet de l'hygiène — ses conditions variables. — Agents de l'hygiène — variabilité de leur action — énumération de ces agents.

L'hygiène est la science qui apprend à l'homme l'art de conserver sa santé, c'est-à-dire cet état de l'économie dans lequel toutes les fonctions s'exécutent avec liberté, facilité et régularité.

Elle a pour but de rechercher les causes qui peuvent la troubler et d'indiquer les moyens de se soustraire à ces causes, ou d'en atténuer les effets.

Les conseils qu'elle donne, les règles qu'elle enseigne, les lois qu'elle impose ont pour conséquence de maintenir l'homme sain d'esprit et de corps, *mens sana in corpore sano*, de supprimer la maladie ou d'en diminuer la fréquence et l'intensité, enfin de prolonger la vie en la pro-

tégeant et en luttant contre les éléments de destruction qui la menacent sans cesse, et qui doivent finir par en avoir raison.

C'est aux progrès de l'hygiène qu'est dû, en partie du moins, l'accroissement de la vie humaine. Avant la fin du siècle dernier sa durée moyenne n'était que de 28 ans, elle est aujourd'hui de 40 ans au moins.

Ce résultat doit vous faire comprendre l'utilité et l'importance de l'hygiène.

On l'a dit depuis longtemps : la santé est le plus grand des biens ; c'est un trésor. C'est elle, en effet, qui permet à l'homme d'appliquer son intelligence et sa force, sans autre interruption, sans autre perte de temps que celle d'un repos nécessaire, à conquérir par le travail, le bien-être ou la richesse pour lui-même et pour sa famille. Et cependant, ce bien suprême, la plupart des hommes, par insouciance et par imprévoyance, négligent d'en prendre soin ; ce trésor beaucoup le dissipent dans des excès de tous genres.

L'hygiène se divise en deux parties : l'hygiène privée et l'hygiène publique.

L'hygiène privée ou individuelle indique à chaque homme les règles qu'il doit suivre pour conserver sa santé.

L'hygiène publique ou collective est constituée par l'ensemble des connaissances qui assurent la santé des individus réunis, en plus ou moins grand nombre, dans les villes et dans les campagnes ; des habitants d'une commune, d'un État.

Elle comprend les lois et les règlements sanitaires relatifs aux subsistances ; à la construction des édifices publics, des écoles ; à la voirie, aux égouts, aux cimetières, aux établissements dangereux, insalubres ou incommodes, aux épidémies, aux épizooties, etc., etc.

L'hygiène privée et l'hygiène publique concourent au

même but : à la conservation, à l'amélioration et au bien-être des populations; à leur préservation des causes physiques et morales qui les font dépérir et dégénérer, à l'accroissement de leur résistance vitale et, en fin de compte, à leur prospérité et à leur grandeur.

Pour atteindre ce but, elles appellent à leur aide toutes les découvertes de la science, tous les enseignements propres à dissiper l'ignorance et les préjugés, à fortifier les âmes et à s'opposer à leur déchéance en y faisant pénétrer les préceptes de la morale, qui rend l'homme plus fort, meilleur et plus heureux.

L'hygiène privée doit seule nous occuper dans ces leçons.

Deux choses sont à considérer dans l'hygiène : le sujet ou individu et les agents ou modificateurs auxquels il est exposé.

Le sujet n'offre pas toujours des conditions semblables. L'âge, le sexe, la constitution, le tempérament, les habitudes, la profession et beaucoup d'autres états particuliers constituent des différences individuelles qui ont chacune leurs règles d'hygiène.

Vous comprenez sans peine, en effet, que celles qui conviennent à l'enfant ne sont pas applicables à l'adulte, ni celles de l'adulte au vieillard; que les préceptes qui régissent la santé de l'homme diffèrent de ceux qui conviennent à la santé de la femme; que le sujet qui est d'un tempérament lymphatique devra se soumettre à d'autres règles que celui qui est d'un tempérament sanguin, nerveux ou bilieux ; que l'hygiène des professions sédentaires diffère de celle des professions actives et laborieuses, etc.

Car nous sentons d'une manière différente l'action des modificateurs, nous sommes plus ou moins impressionnables à leur influence suivant ces conditions diverses.

Les agents ou modificateurs varient par leurs qualités, le mode, l'intensité et la durée de leur action. Ils déterminent

ainsi dans nos organes des changements plus ou moins favorables ou contraires à l'accomplissement régulier de leurs fonctions et au maintien de la santé.

L'air avec ses modifications de composition, de pression ou de pesanteur, de lumière, d'électricité, de température, de sécheresse et d'humidité, de mouvement ; les aliments et les boissons ; le régime des eaux ; l'état ou la configuration du sol ; l'habitation ; les vêtements et toutes les choses que nous appliquons sur notre corps ; celles qui en émanent, nos sensations et nos mouvements, sont les agents de l'hygiène.

Je le répète, tous sont nécessaires à notre existence, mais tous aussi portent en eux les germes de sa destruction.

C'est à vous enseigner à en réglementer l'usage ; c'est à vous signaler les conditions dans lesquelles ils exercent une influence nuisible sur la santé, et à vous indiquer les moyens de la neutraliser ou de vous y soustraire que nous allons consacrer ces leçons.

Abordons maintenant l'étude des agents atmosphériques.

AIR ATMOSPHÉRIQUE.

I. Composition.

Oxygène. — Azote. — Acide carbonique. — Autres gaz. — Ozone. — Vapeur d'eau. — Poussières, etc. — Importance des qualités de l'air.

L'air constitue l'atmosphère qui nous entoure et forme autour de la terre une couche gazeuse de 60 à 80 kilomètres (15 à 20 lieues) qui y est retenue par l'action de la pesanteur.

Il est composé d'oxygène et d'azote dans la proportion d'un cinquième du premier et de quatre cinquièmes du second (1). Il contient en outre une très-petite quantité

---

(1) L'air contient :

En volume	21	parties d'oxygène,
	79	parties d'azote.
En poids	23	parties d'oxygène,
	77	parties d'azote.

d'acide carbonique, un peu de vapeur d'eau (1), des traces d'hydrogène pur et carboné, d'azotate d'ammoniaque et d'ozone (2); enfin on y rencontre aussi des poussières d'origine végétale et animale, des spores, des ovules, des animalcules microscopiques.

L'air est l'élément nécessaire de la respiration, de la chaleur et de la vie : aussi l'étude de l'influence exercée par ses diverses qualités sur la santé est-elle de la plus grande importance.

II. Pression.

Pesanteur de l'air. — Manière dont elle s'exerce. — Diminution de la pression. — Ascension des montagnes. — Mal des montagnes. — Ascension en ballon — ses effets. — Mort des aéronautes Sivel et Crocé-Spinelli. — Habitation des montagnes. — ses avantages et ses inconvénients. — Augmentation de la pression. — Ouvriers tubistes et scaphandriers. — Préceptes hygiéniques.

L'air est pesant et composé de couches superposées de densités successivement décroissantes. Il exerce sur chaque centimètre carré de la surface de notre corps une pression équivalente à celle d'une colonne de mercure dont la base est d'un centimètre carré et s'élève à 76 centimètres de hauteur. La colonne d'air de même superficie à la base qui lui fait équilibre pèse un peu plus de 1 kilog. (1 kilog. 03). La surface développée du corps étant à peu près de 15,000 cen-

(1) La quantité d'acide carbonique contenue dans l'air est de 3 à 6 volumes pour 10,000 volumes d'air; 4/10,000 de son volume est la quantité normale. Celle de la vapeur d'eau varie de 3 à 16 millièmes de son volume.

(2) L'ozone est de l'oxygène électrisé ou condensé. On le rencontre surtout à la campagne et dans les jardins des villes. Il se produit sous l'influence de toute oxydation lente ou vive, par l'action des rayons solaires sur les parties vertes des plantes et sur leurs essences balsamiques, et par celle de l'électricité.

Il a une odeur caractéristique assez vive qui se manifeste dans les champs, et principalement dans les lieux boisés, après le lever du soleil. On lui accorde la propriété d'arrêter la putréfaction, d'exciter les voies respiratoires et de faire naître ou disparaître certaines épidémies; mais il s'en faut de beaucoup que ce rôle, à l'égard des maladies épidémiques soit suffisamment démontré.

timètres carrés, il en résulte que la pression supportée par la surface du corps est d'au moins 15,000 kilog. Mais cette pression est si également distribuée; elle s'exerce dans tous les sens avec une uniformité si parfaite, que toutes les actions se compensent et s'équilibrent les unes les autres, et que nous pouvons supporter un poids aussi énorme sans en avoir conscience, et exercer nos mouvements avec la plus grande aisance et la plus grande facilité.

Cette pression varie journellement, mais l'homme en subit les variations, souvent assez étendues, sans aucun dommage et même sans aucune gêne dans l'exercice de ses fonctions, soit par habitude, soit parce qu'elles ont lieu d'une manière lente et insensible.

Ce n'est que lorsque le baromètre éprouve une dépression rapide, comme dans une ascension en ballon, ou lorsque nous gravissons à pied de hautes montagnes que nous ressentons une fatigue en disproportion avec le chemin parcouru, et un malaise plus au moins notable (1).

Ce malaise est caractérisé par de la soif, la perte de l'appétit, le dégoût, des nausées ou des vomissements; par la gêne de la respiration; par des battements de cœur violents, et l'accélération du pouls; par la lourdeur des jambes, de la douleur dans les genoux, de la pesanteur de tête, une faiblesse et un abattement très-prononcés.

On a donné à l'ensemble de ces phénomènes qui rappellent le mal de mer, le nom de *mal des montagnes*.

Quelques instants de repos suffisent pour les faire disparaître; mais ils se manifestent de nouveau, si on reprend l'ascension. Ils sont moindres ou plus tardifs à se produire lorsque celle-ci se fait à cheval, et plus tardifs encore dans une ascension en ballon.

(1) La pression ou pesanteur atmosphérique diminue de 1 centimètre à mesure qu'on s'élève de 100 mètres depuis les bords de la mer, et la colonne de mercure s'abaisse progressivement, de telle sorte qu'à 6,000 mètres la pression est réduite de moitié.

Ces phénomènes augmentent avec l'altitude; à 3,000 m. au-dessus du niveau de la mer, aux accidents décrits plus haut s'ajoutent : la plénitude des vaisseaux sanguins, avec douleurs de tête, vertiges, bourdonnements d'oreilles et quelquefois hémorragie. A une hauteur très-considérable, vers 8 à 9,000 mètres, lorsque la pression est réduite à 24 ou 25 centimètres, ils peuvent aller jusqu'à être suivis d'une perte de connaissance et de la mort même, comme l'a démontré la catastrophe arrivée aux aéronautes Sivel et Crocé-Spinelli (1).

L'ascension de montagnes très-élevées et leur habitation peuvent donc avoir des inconvénients pour certaines cons-

---

(1) Ces phénomènes ont été attribués à la tension, sous l'influence d'une atmosphère raréfiée, des gaz contenus dans le sang ; cette tension d'autant plus grande que la pression extérieure est moindre, a pour effet de dilater les vaisseaux et de leur permettre, l'action du cœur n'étant plus suffisamment contrebalancée, de se laisser distendre par une plus grande quantité de sang jusqu'à ne pouvoir plus le retenir.

De Saussure, illustre naturaliste génevois, admettait une autre théorie des accidents de la décompression. Il pensait que si, quand l'air est raréfié, nous faisons pénétrer dans les poumons une même quantité d'air en volume qu'avant la raréfaction, nous en respirons en poids une quantité moindre et que par conséquent nous absorbons moins d'oxygène. M. Jourdanet a en outre admis que cet oxygène, en raison de la diminution de pression, doit se dissoudre en moindre quantité dans le sang.

M. P. Bert, en expérimentant sur lui-même et sur des animaux, a démontré la justesse de l'opinion de ces deux observateurs. Il résulte, en effet, de ses expériences que les accidents de la décompression rapide ou lente doivent être attribués à la moindre quantité d'oxygène contenue dans le sang et à la moindre tension de l'oxygène de l'air dilaté. L'accélération de la respiration a pour but et pour effet de restituer au sang l'oxygène qui lui manque. Cette insuffisance d'oxygène se fait particulièrement sentir lorsqu'il nous faut subvenir à la consommation d'oxygène qu'exige le déploiement de la force nécessaire pour soulever le poids du corps en gravissant une montagne. Cette consommation surabondante n'ayant lieu ni pendant le repos, ni pendant une ascension à cheval ou en ballon qui n'exige aucun travail musculaire, les accidents de la décompression ne se manifestent qu'à un faible degré, ou sont plus tardifs à se produire, ou enfin n'ont lieu qu'à une plus grande hauteur.

titutions, pour celles qui sont prédisposées aux saignements de nez, aux crachements de sang; pour les individus qui ont la poitrine irritable, faible et délicate. Aussi ces dernières évitent-elles les hauteurs où l'air est raréfié, tandis qu'elles recherchent les vallées où il est plus dense.

Toutefois les montagnards, à la condition d'habiter des régions d'une élévation modérée, comme celles du Jura et de l'Auvergne, jouissent habituellement d'une bonne santé. Leurs fonctions s'harmonisent avec les conditions du milieu dans lequel ils vivent. Ils ont l'appétit vif, les digestions faciles; leur respiration et leur circulation s'exercent avec plus de fréquence et d'ampleur. Ils sont vifs, agiles, forts, robustes, et se livrent à la marche sans fatigue et sans essoufflement.

Le séjour des montagnes est salutaire aux individus d'un tempérament lymphatique, à ceux dont la constitution ou les fonctions organiques sont plus ou moins altérées par l'excès des travaux intellectuels, des affections morales ou des plaisirs, pourvu que les organes de la respiration et de la circulation n'offrent aucune prédisposition maladive.

L'augmentation de la densité de l'air produit des effets opposés à ceux que déterminent les ascensions rapides. Dans l'air comprimé on éprouve un sentiment de bien-être. Le pouls et les mouvements respiratoires deviennent plus amples, moins fréquents, les membres semblent plus légers, leurs mouvements plus faciles et exiger moins d'effort.

Toutefois les fortes pressions employées dans les pêches sous-marines et le fonçage des piles de pont donnent lieu souvent à des accidents assez graves pour causer la mort (1). Ce sont d'abord des douleurs d'oreilles, un refroidissement très-intense, des démangeaisons vives que les ouvriers tubistes appellent *puces*; puis de violentes douleurs dans

---

(1) Sur 60 ouvriers employés à la fondation du pont de Saint-Louis (Missouri) 30 furent gravement frappés; 12 moururent.

les muscles et les articulations en exercice, des paralysies plus ou moins durables surtout dans les membres inférieurs ; enfin la mort subite.

On observe ces accidents dans les appareils destinés au fonçage des ponts, et chez les *scaphandriers*, au retour à la pression normale.

Leur intensité est en rapport direct avec la rapidité de la transition. Aussi la décompression doit-elle s'opérer avec une grande lenteur.

Préceptes hygiéniques.

Choisir pour sa résidence les localités d'une altitude modérée.

L'établir de préférence dans les vallées où l'air est plus dense, si on a la poitrine faible et irritable.

Éviter d'habiter des lieux très-élevés où l'air est vif et moins dense, ainsi que de se livrer à l'ascension des hautes montagnes, si on est prédisposé aux maladies de poitrine et du cœur et aux hémorrhagies.

Le séjour des lieux secs et élevés convient au contraire aux individus d'une constitution molle et lymphatique, et à ceux dont les fonctions organiques sont languissantes et délabrées, s'ils ne sont pas prédisposés aux affections précédentes.

(A suivre.) RAIMBERT,

Membre correspondant de l'Académie de médecine.

III. — VARIÉTÉS

LE SCARABÉE SACRÉ.

(Suite.)

Les provisions sont faites ; il s'agit maintenant de se retirer de la mêlée et d'acheminer les vivres en lieu opportun. Ici commencent les traits de mœurs les plus frappants du scarabée. Sans délai, le bousier se met en route ; il embrasse la sphère de ses deux longues jambes postérieures, dont les griffes terminales implantées dans la masse servent de pivots de rotation ; il prend appui sur les jambes intermédiaires, et faisant levier avec les brassards dentelés des pattes de devant, qui tour à tour pressent sur le sol, il progresse à reculons avec sa charge, le corps incliné, la tête en bas, l'arrière-train en haut. Les pattes postérieures, organe principal de la mécanique, sont dans un mouvement continuel ; elles vont et viennent, déplaçant la griffe pour changer l'axe de rotation, maintenir la charge en équilibre et la faire avancer par des poussées alternatives de droite et de gauche. A tour de rôle, la boule se trouve de la sorte en contact avec le sol par tous les points de sa surface, ce qui la perfectionne dans sa forme et donne consistance égale à sa couche extérieure par une pression uniformément répartie.

Et hardi ! Ça va, ça roule ; on arrivera, non sans encombre cependant. Voici un premier pas difficile : le bousier s'achemine en travers d'un talus et la lourde masse tend à suivre la pente ; mais l'insecte, pour des motifs à lui connus, préfère croiser cette voie naturelle, projet audacieux dont l'insuccès dépend d'un faux pas, d'un grain de sable troublant l'équilibre. Le faux pas est fait. La boule roule au fond de la vallée ; l'insecte, culbuté par l'élan de la charge, gigotte, se remet sur jambes et accourt s'atteler. La méca-

nique fonctionne de plus belle. — Mais prends donc garde, étourdi ; suis le creux du vallon, qui t'épargnera peine et mésaventure : le chemin y est bon, tout uni ; la pilule y roulera sans effort. — Eh bien, non ! l'insecte se propose de remonter le talus qui lui a été fatal. Peut-être lui convient-il de regagner les hauteurs. A cela je n'ai rien à dire ; l'opinion du scarabée est plus clairvoyante que la mienne sur l'opportunité de se tenir en haut lieu. — Prends au moins ce sentier qui, par une pente douce, te conduira là-haut. Pas du tout. S'il se trouve à proximité de quelque talus bien raide, impossible à remonter, c'est celui-là que l'insecte préfère. Alors commence le travail de Sisyphe. La boule, fardeau énorme, est péniblement hissée, pas à pas, avec mille précautions, à une certaine hauteur, toujours à reculons. On se demande par quel miracle de statique telle masse peut être retenue sur la pente. Ah ! un mouvement mal combiné met à néant tant de fatigue : la boule dévale entraînant avec elle le scarabée. L'escalade est reprise, bientôt suivie d'une nouvelle chute. La tentative recommence, mieux conduite cette fois aux passages difficiles ; une maudite racine de gramen, cause des précédentes culbutes, est prudemment tournée. Encore un peu, et nous y sommes ; mais doucement, tout doucement : la rampe est périlleuse et un rien peut tout compromettre. Voilà que la jambe glisse sur un gravier poli. La boule redescend, pêle-mêle avec le bousier. Et celui-ci de recommencer avec une opiniâtreté que rien ne lasse. Dix fois, vingt fois, il tentera l'infructueuse escalade, jusqu'à ce que son obstination ait triomphé des obstacles, ou que mieux avisé et reconnaissant l'inutilité de ses efforts, il adopte le chemin en plaine.

Le scarabée ne travaille pas toujours seul au charroi de la précieuse pilule : fréquemment, il s'adjoint un confrère, ou pour mieux dire, c'est le confrère qui s'adjoint. Voici comment d'habitude se passe la chose. — La boule préparée, un bousier sort de la mêlée et quitte le chantier, poussant à reculons son butin. Un voisin, des derniers venus et dont la besogne est à peine ébauchée, brusquement laisse là son travail et court à la boule roulante, prêter main forte à l'heureux propriétaire, qui paraît accepter bénévolement le secours. Désormais les deux compagnons travaillent en associés. A qui mieux mieux, ils acheminent la pilule en lieu sûr. Y a-t-il eu pacte, en effet, sur le

chantier, convention tacite de se partager le gâteau? Pendant que l'un pétrissait et façonnait la boule, l'autre ouvrait-il de riches filons pour en extraire des matériaux de choix et les adjoindre aux provisions communes? Je n'ai jamais surpris pareille collaboration; j'ai toujours vu chaque bousier exclusivement occupé de ses propres affaires sur les lieux d'exploitation. Donc pour le dernier venu, aucun droit acquis.

Serait-ce alors une association des deux sexes, un couple qui va se mettre en ménage? Quelque temps je l'ai cru. Les deux bousiers, l'un par devant l'autre par derrière, poussant d'un même zèle la lourde pelote, me rappelaient certains couplets que moulinaient dans le temps les orgues de Barbarie. « Pour monter notre ménage, hélas! comment ferons-nous? — Toi devant et moi derrière, nous pousserons le tonneau. » De par le scalpel, il m'a fallu renoncer à cette idylle de famille. Chez les scarabées, les deux sexes ne se distinguent l'un de l'autre par aucune différence extérieure. J'ai donc soumis à l'autopsie les deux bousiers occupés au charroi d'une même boule, et très-souvent ils se sont trouvés du même sexe.

Ni communauté de famille, ni communauté de travail. Quelle est alors la raison d'être de l'apparente société? C'est tout simplement tentative de rapt. L'empressé confrère, sous le fallacieux prétexte de donner un coup de main, nourrit le projet de détourner la boule à la première occasion. Faire sa pilule au tas demande fatigue et patience; la piller quand elle est faite, ou du moins s'imposer comme convive, est bien plus commode. Si la vigilance du propriétaire fait défaut, on prendra la fuite avec le trésor; si l'on est surveillé de trop près, on s'attable à deux, alléguant les services rendus. Tout est profit en pareille tactique, aussi le pillage est-il exercé comme une industrie des plus fructueuses. Les uns s'y prennent sournoisement, comme je viens de le dire; ils accourent en aide à un confrère qui nullement n'a besoin d'eux, et sous les apparences d'un charitable concours dissimulent de très-indélicates convoitises. D'autres, plus hardis peut-être, plus confiants dans leur force, vont droit au but et détroussent brutalement.

A tout instant, des scènes se passent dans le genre de celle-ci. — Un scarabée s'en va, paisible, tout seul, roulant sa boule, propriété légitime acquise par un travail consciencieux. Un autre survient au vol, je ne sais d'où, se

laisse lourdement choir, replie sous les élytres ses ailes enfumées et du revers de ses brassards dentés culbute le propriétaire, impuissant à parer l'attaque dans sa posture d'attelage. Pendant que l'exproprié se démène et se remet sur jambes, l'autre se campe sur le haut de la boule, position la plus avantageuse pour repousser l'assaillant. Les brassards pliés sous la poitrine et prêt à la riposte, il attend les événements. Le volé tourne autour de la pelote, cherchant un point favorable pour tenter l'assaut; le voleur pivote sur le dôme de la citadelle et constamment lui fait face. Si le premier se dresse pour l'escalade, le second lui détache un coup de bras qui l'étend sur le dos. Inexpugnable du haut de son fort, l'assiégé déjouerait indéfiniment les tentatives de son adversaire, si celui-ci ne changeait de tactique pour rentrer en possession de son bien. La sape joue pour faire crouler la citadelle avec la garnison. La boule, inférieurement ébranlée, chancelle et roule, entraînant avec elle le bousier pillard, qui s'escrime de son mieux pour se maintenir au-dessus. Il y parvient, mais non toujours, par une gymnastique précipitée qui lui fait gagner en altitude ce que la rotation du support lui fait perdre. S'il est mis à pied par un faux mouvement, les chances s'égalisent et la lutte tourne au pugilat. Voleur et volé se prennent corps à corps, poitrine contre poitrine. Les pattes s'emmêlent et se démêlent, les articulations s'enlacent, les armures de corne se choquent en grinçant avec le bruit aigu d'un métal limé. Puis celui des deux qui parvient à renverser sur le dos son adversaire et à se dégager, à la hâte prend position sur le haut de la boule. Le siége recommence, tantôt par le pillard, tantôt par le pillé, suivant que l'ont décidé les chances de la lutte corps à corps. Le premier, hardi flibustier sans doute et coureur d'aventures, fréquemment a le dessus. Alors, après deux ou trois défaites, l'exproprié se lasse et revient philosophiquement au tas pour se confectionner une nouvelle pilule. Quant à l'autre, toute crainte de surprise dissipée, il s'attelle et pousse où bon lui semble la boule conquise. J'ai vu parfois survenir un troisième larron qui volait le voleur. En conscience, je n'en étais pas fâché.

Vainement, je me demande quel est le Proudhon qui a fait passer dans les mœurs du scarabée l'audacieux paradoxe « *la propriété, c'est le vol* », quel est le diplomate qui a mis en honneur chez les bousiers la sauvage proposition

« *la force prime le droit* ». Les données me manquent pour remonter aux causes de ces spoliations passées en habitude, de cet abus de la force pour la conquête d'un crottin ; tout ce que je peux affirmer, c'est que le larcin est parmi les scarabées d'un usage général. Ces rouleurs de bouse se pillent entre eux avec un sans-gêne dont je ne connais pas d'autre exemple aussi effrontément caractérisé. Je laisse aux observateurs futurs le soin d'élucider ce curieux problème de la psychologie des bêtes, et je reviens aux deux associés roulant de concert leur pilule.

Mais d'abord dissipons une erreur qui a cours dans les livres. Je lis dans le magnifique ouvrage de M. Émile Blanchard, *Métamorphoses, mœurs et instincts des insectes*, le passage suivant : « Notre insecte se trouve parfois arrêté par un obstacle insurmontable, la boule est tombée dans un trou. C'est ici qu'apparaît chez l'Ateuchus (1) une intelligence de la situation vraiment étonnante, et une facilité de communication entre les individus de la même espèce, plus surprenante encore. L'impossibilité de franchir l'obstacle avec la boule étant reconnue, l'Ateuchus semble l'abandonner, il s'envole au loin. Si vous êtes suffisamment doué de cette grande et noble vertu qu'on appelle la patience, demeurez près de cette boule laissée à l'abandon : au bout de quelque temps, l'Ateuchus reviendra à cette place, et il n'y reviendra pas seul ; il sera suivi de deux, trois, quatre, cinq compagnons qui, s'abattant tous à l'endroit désigné, mettent leurs efforts en commun pour enlever le fardeau. L'Ateuchus a été chercher du renfort, et voilà comment au milieu des champs arides, il est si ordinaire de voir plusieurs Ateuchus réunis pour le transport d'une seule boule. » — Je lis enfin dans le *Magasin d'entomologie* d'Illiger : « Un Gymnopleure pilulaire en construisant la boule de fiente destinée à renfermer les œufs, la fit rouler dans un trou, d'où il s'efforça pendant longtemps de la tirer tout seul. Voyant qu'il perdait son temps en vains efforts, il courut à un tas de fumier voisin chercher trois individus de son espèce, qui, unissant leurs forces aux siennes, parvinrent à retirer la boule de la cavité où elle était tombée, puis retournèrent à leur fumier continuer leurs travaux. »

J'en demande bien pardon à mon illustre maître,

(1) Les scarabées portent aussi le nom d'Ateuchus.

M. Blanchard; mais certainement les choses ne se passent pas ainsi. D'abord les deux récits sont tellement conformes, qu'ils ont sans doute aucun même origine. Illiger, sur une observation trop peu suivie pour mériter confiance aveugle, a mis en avant l'aventure de son Gymnopleure, et le même fait a été répété pour les scarabées, parce que, en effet, il est très-commun de voir deux de ces insectes occupés en commun soit à faire rouler une pilule, soit à la retirer d'un endroit difficile. Mais le concours de deux ne prouve en rien que le bousier dans l'embarras soit allé requérir main forte auprès des camarades. J'ai eu, dans une large mesure, la patience que recommande M. Blanchard; j'ai vécu de longs jours, pourrais-je dire, en intimité avec le Scarabée sacré; je me suis ingénié de toutes les manières pour voir clair, autant que possible, dans ses us et coutumes et les étudier sur le vif; et je n'ai jamais rien surpris qui de près ou de loin fît songer à des compagnons appelés en aide. Comme je le relaterai bientôt, j'ai soumis le bousier à des épreuves bien autrement sérieuses que celle d'une cavité où la pilule aurait pu choir; je l'ai mis dans des embarras plus graves que celui d'une pente à remonter, vrai jeu pour le Sisyphe entêté, qui semble se complaire à la rude gymnastique des endroits déclives, comme si la pilule, en devenant de la sorte plus ferme, gagnait ainsi en valeur; j'ai fait naître par mon artifice des situations où l'insecte avait besoin plus que jamais de secours, et jamais à mes yeux n'a paru quelque preuve de bons offices entre camarades. J'ai vu des pillés, j'ai vu des pillards, et rien de plus. Si plusieurs bousiers entouraient la même pilule, c'est qu'il y avait bataille. Mon humble avis est donc que quelques scarabées réunis autour d'une même pelote dans des intentions de pillage, ont donné lieu à ces récits de camarades appelés pour donner un coup de main. Des observations incomplètes ont fait d'un audacieux détrousseur un compagnon serviable, qui se dérange de son travail pour prêter un coup d'épaule.

Ce n'est pas affaire de faible portée que d'accorder à un insecte « une intelligence de la situation vraiment étonnante et une facilité de communication entre individus de même espèce, plus surprenante encore ». J'insiste donc encore sur ce point. Comment? un scarabée dans la détresse concevrait l'idée d'aller quérir de l'aide? Il s'en irait au vol,

explorant le pays tout à la ronde, pour trouver des confrères à l'œuvre autour d'une bouse ; et les trouvant, par une pantomime quelconque, par le geste des antennes en particulier, il leur tiendrait à peu près ce langage : « Dites donc, vous autres : ma charge a versé là-bas dans un trou ; venez m'aider à la retirer ; je vous revaudrai cela dans l'occasion. » Et les collègues comprendraient ! Et chose non moins forte : ils laisseraient aussitôt là leur travail, leur pilule commencée, leur chère pilule exposée aux convoitises des autres et certainement pillée en leur absence, pour s'en aller prêter concours au suppliant ! Tant d'abnégation me laisse d'une profonde incrédulité, que corrobore tout ce que j'ai vu pendant des années et des années, non dans des boîtes à collection, mais sur les lieux mêmes de travail du scarabée. En dehors des soins de la maternité, soins dans lesquels il est presque toujours admirable, l'insecte, à moins qu'il ne vive en société, comme les abeilles, les fourmis et les autres, ne se préoccupe d'autre chose que de lui-même.

Mais terminons là cette digression, qu'excuse l'importance du sujet. J'ai dit qu'un scarabée, propriétaire d'une boule qu'il pousse à reculons, est fréquemment rejoint par un confrère, qui accourt le seconder dans un but intéressé, et le piller si l'occasion s'en présente. Appelons associés, bien que ce ne soit pas là le mot propre, les deux collaborateurs, dont l'un s'impose et dont l'autre peut-être n'accepte les offices étrangers que crainte d'un mal pire. La rencontre est d'ailleurs des plus pacifiques. Le bousier propriétaire ne se détourne pas un seul instant à l'arrivée de l'acolyte ; le nouveau venu semble animé des meilleures intentions et se met incontinent à l'ouvrage. Le mode d'attelage est différent pour chacun des associés. Le propriétaire occupe la position principale, la place d'honneur : il pousse à l'arrière de la charge, les pattes postérieures en haut, la tête en bas. L'acolyte occupe le devant, dans une positon inverse, la tête en haut, les bras dentés sur la boule, les longues jambes postérieures sur le sol. Entre les deux, la pilule chemine, chassée devant lui par le premier, attirée à lui par le second.

J. H. Fabre.

(A suivre.)

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

EXAMENS DU BREVET DE CAPACITÉ
(*Première session de 1878*)

Académie de Besançon

Aspirants. — *I. Brevet simple.*

Orthographe. — Louis XI.

S'il y a, dans l'histoire, des personnages qui paraissent marqués du sceau d'une mission providentielle, le fils de Charles VII fut un de ceux-là : il semble qu'il ait eu, comme roi, la conviction d'un devoir supérieur pour lui à tous les devoirs humains, d'un but où il devait marcher sans relâche, sans qu'il eût le temps de choisir la voie. Lui qui avait levé contre son père le drapeau des résistances aristocratiques, il se fit le gardien et le fauteur de tout ce que l'aristocratie haïssait ; il y appliqua toutes les forces de son être, tout ce qu'il y avait en lui d'intelligence et de passion, de vertus et de vices. Son règne fut un combat de chaque jour pour la cause de l'unité du pouvoir et la cause du nivellement social, combat soutenu à la manière des sauvages, par l'astuce et par la cruauté, sans courtoisie et sans merci. De là vient le mélange d'intérêt et de répugnance qu'excite en nous ce caractère si étrangement original. Louis XI n'est pas de la race des tyrans égoïstes, mais de celle des novateurs impitoyables ; avant nos révolutions, il était impossible de le comprendre. La condamnation qu'il mérite et dont il restera chargé, c'est le blâme que la conscience humaine inflige à la mémoire de ceux qui ont cru que tous les moyens sont bons pour imposer aux faits le joug des idées.

(A. Thierry.)

Style.

Un instituteur écrit à l'un de ses collègues pour lui faire part de la visite du délégué cantonal dans son école.

Il lui fait connaître ce qu'a dit M. le délégué au point de vue de la discipline, du travail, de l'ordre, de la propreté et de la tenue des élèves dans l'école et au dehors.

Arithmétique.

1. — Pour éclairer une usine, il faut 725 becs de gaz qui restent allumés en moyenne 2 heures 8/10 par jour, pendant 180 jours de l'année. Le gaz est payé à raison de 40 centimes le mètre cube, et chaque bec en consomme 123 litres 1/4 par heure. Remise est faite au propriétaire de l'usine des 58/725 de la consommation annuelle du gaz qu'il emploie.

On demande : 1° quel est pour cent le montant de cette remise ; 2° le prix net du mètre cube de gaz consommé à l'usine ; 3° à combien s'élèverait la dépense totale, s'il n'y avait pas de remise.

2. — Donner un exemple d'un problème qui se résout par une division de fractions et en expliquer la théorie.

Écriture.

Tout le monde se plaint de sa mémoire et personne ne se plaint de son jugement.

II. — Brevet facultatif.

Histoire et Géographie.

Exposé sommaire des changements successifs survenus dans la politique européenne de 1797 à 1811.

Orographie de l'Asie, appuyée d'un tracé.

Arithmétique et Géométrie appliquée.

1. — Une commune emprunte 100,000 fr. à 5 0/0 et doit amortir cette dette, capital et intérêts, en 16 ans, par des annuités égales. Quel est le montant de chaque annuité?

2. — Calculer l'aire d'un quadrilatère dont les diagonales ont l'une 50 et l'autre 64 centimètres de longueur et font entre elles un angle de 60 degrés.

Aspirantes — *I. Brevet de deuxième ordre.*

Orthographe. — Rollin.

Qu'il me soit permis, et cela peut-être en expiation de mon enseignement et de bien des choses qui m'échappent, de m'arrêter sur l'éloge, c'est-à-dire sur la vie, sur les écrits, sur la vocation unique et touchante de Rollin, sur le souvenir de ce maître si cordialement ami de la jeunesse, si vertueux par bonté de nature et par goût des lettres, véritable saint de l'*enseignement*, qui, mieux que personne, a consacré l'alliance des bonnes études et des bonnes mœurs, des belles-lettres, comme on disait alors, et des beaux sentiments.

Pour Rollin, l'éducation de la jeunesse, et par elle le progrès des mœurs publiques, étaient toute sa pensée. Personne ne fut jamais meilleur citoyen, sans le dire, sans le savoir. Le mélange naïf de l'antiquité et du christianisme, les vertus républicaines de ces grands hommes de Plutarque, les vertus soumises et douces de l'Évangile, l'enthousiasme pour le beau littéraire dans l'Écriture sainte, dans Homère, dans Bossuet, la tendresse attentive et paternelle pour l'enfance, l'affection grave et pleine d'espérance pour la vive jeunesse, toutes ces émotions, réunies dans une âme sainte et pure, au milieu de la vie la plus simple, de la plus décente pauvreté, voilà comment s'est formé Rollin, écrivain inimitable, sans être un écrivain de génie. Sa gloire même, sa gloire qui nous est chère, est la dernière et la plus utile leçon qu'il nous ait donnée. Elle montre jusqu'à quel point les dons de l'esprit s'accroissent et fructifient par les vertus, et quelle puissance l'amour du bien ajoute au talent. (VILLEMAIN.)

STYLE.

Une institutrice, apprenant que les parents d'une de ses meilleures élèves veulent la retirer prématurément de l'école, leur écrit pour les engager à ne pas mettre obstacle à son instruction, et s'efforce de leur faire comprendre tous les avantages que la continuation de la fréquentation de l'école doit procurer soit à leur enfant, soit à eux-mêmes.

ARITHMÉTIQUE.

1. — Deux lingères économisent l'une le 1/3, l'autre le 1/4 de leurs gains journaliers. Au bout de l'année, leurs économies réunies se montent à 400 francs. Combien chacune d'elles a-t-elle gagné dans l'année, sachant que leurs gains de l'année réunis s'élèvent à 1,350 francs.

2. — Expliquer la réduction des fractions au même dénominateur.

ÉCRITURE.

Les grands noms abaissent, au lieu de les élever, ceux qui ne les savent pas soutenir.

II. Brevet de premier ordre.

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

Lutte et rivalité de la France et de l'Angleterre de 1793 à 1815.

Orographie de l'Amérique, appuyée d'un tracé.

ARITHMÉTIQUE APPLIQUÉE.

1. — On partage une somme de 10,000 francs entre quatre personnes. La première aura deux fois autant que la seconde moins 2,000 francs, la seconde trois fois autant que la troisième moins

3,000 francs et la troisième six fois autant que la quatrième, moins 4,000 francs. Quelle est la part de chaque personne?

2. — Comparer les deux expressions 7×9 et $\frac{7 \times 0,2 \times 9 \times 0,005}{0,001}$, en prouvant qu'elles sont d'égale valeur.

Académie de Paris.

Aspirantes. — *Brevet de deuxième ordre.*

Orthographe.

Il faut observer qu'il y a des naturels d'enfants auxquels on se trompe beaucoup. Ils paraissent d'abord jolis, parce que les premières grâces de l'enfance ont un lustre qui couvre tout. On y voit je ne sais quoi de tendre et d'aimable, qui empêche d'examiner de près le détail des traits du visage. Tout ce qu'on trouve d'esprit en eux surprend, parce qu'on n'en attend point de cet âge. Toutes les fautes de jugement leur sont permises, et ont la grâce de l'ingénuité. On prend une certaine vivacité du corps, qui ne manque jamais de paraître dans les enfants, pour celle de l'esprit; de là vient que l'enfance semble promettre tant, et qu'elle donne si peu. Tel a été célèbre par son esprit à l'âge de cinq ans, et qui est tombé dans l'obscurité et dans le mépris à mesure qu'on l'a vu croître. De toutes les qualités qu'on voit dans les enfants, il n'y en a qu'une sur laquelle on puisse compter, c'est le bon raisonnement, il croît toujours avec eux, pourvu qu'il soit bien cultivé : les grâces de l'enfance s'effacent, la vivacité s'éteint; la tendresse du cœur se perd même souvent, parce que les passions et le commerce des hommes politiques endurcissent insensiblement les jeunes gens qui entrent dans le monde.

Tâchez donc de découvrir, au travers des grâces de l'enfance, si le naturel que vous avez à gouverner manque de curiosité, et s'il est peu sensible à une honnête émulation. En ce cas, il est difficile que toutes les personnes chargées de son éducation ne se rebutent bientôt dans un travail si ingrat et si épineux. Il faut donc remuer promptement tous les ressorts de l'âme de l'enfant, pour le tirer de cet assoupissement.

(Fénelon, *De l'Éducation des filles*, ch. v.)

Style.

Bataille de Ravenne. — Dans quelles conditions a-t-elle été livrée? — Résultats.

Arithmétique.

1. — Les deux termes d'une fraction sont diminués ou augmentés d'un même nombre; que se produit-il?

Expliquer et prendre pour exemple $\frac{5}{9}$ et 4.

2. — Deux négociants ont chacun une facture : l'une de 980 francs, payable dans 20 jours, l'autre de 1,000 francs, payable dans 255 jours. Ils les échangent, mais à la condition que la deuxième sera augmentée de 12 fr. 70 c. A combien pour cent s'élève l'escompte?

Orthographe : Du but de l'Instruction.

Si l'instruction n'avait pour but que de former l'homme aux belles-lettres et aux sciences; si elle se bornait à le rendre habile, éloquent, propre aux affaires, et si, en cultivant l'esprit, elle négligeait de régler le cœur, elle ne répondrait pas à tout ce qu'on a droit d'en attendre, et ne nous conduirait pas à une des principales fins pour lesquelles nous sommes nés. Pour peu qu'on examine la nature de l'homme, ses inclinations, sa fin, il est aisé de reconnaître qu'il n'est pas fait pour lui seul, mais pour la société. La Providence l'a destiné à remplir quelque emploi.

Or, c'est la vertu seule qui met les hommes en état de bien remplir les postes publics. Ce sont les bonnes qualités du cœur qui donnent le prix aux autres, et qui, en faisant le vrai mérite de l'homme, le rendent aussi un instrument propre à procurer le bonheur de la société. C'est la vertu qui lui donne le goût de la véritable et solide gloire ; qui lui inspire l'amour de la patrie et les motifs pour la bien servir; qui lui apprend à préférer toujours le bien public au bien particulier, à ne trouver rien de nécessaire que le devoir, rien d'estimable que la droiture et l'équité, rien de consolant que le témoignage de sa conscience et l'approbation des gens de bien, rien de honteux que le vice. C'est la vertu qui le rend désintéressé pour le conserver libre; qui l'élève au-dessus des flatteries, des reproches, des menaces et des malheurs; qui l'empêche de céder à l'injustice, quelque puissante et quelque redoutable qu'elle soit; et qui l'accoutume, dans toutes ses démarches, à respecter le jugement durable et incorruptible de la postérité, et à ne lui point préférer une fausse et courte lueur de gloire, qui s'évanouit avec la vie comme une légère fumée.

(Rollin.)

Style.

La vie de Henri IV, depuis sa naissance jusqu'à son avénement au trône.

Arithmétique.

1. — Expliquer la division des fractions sur l'exemple suivant 3/4 : 5/7 et montrer pourquoi le quotient est plus grand que le dividende.

2. — Une ménagère achète 5 kil. 320 gr. de groseilles pour faire des confitures. Ces groseilles fournissent 4/7 de leur poids de jus, et ce jus est mêlé à un poids égal de sucre à l'état de sirop.

Le mélange est ainsi chauffé et clarifié, ce qui lui fait perdre 3/152 de son poids. L'opération terminée, la confiture est mise dans des pots de 0^{l}, 149 de capacité.

On demande combien on pourra remplir de ces pots, sachant que le litre de confiture pèse autant que 1 l. 25 centil. d'eau.

EXERCICES D'ORTHOGRAPHE ET DE GRAMMAIRE.

---

1. — Cours supérieur.

1. — Les Forêts vierges du Brésil.

Qu'on se figure d'immenses dômes de verdure soutenus par des milliers de colonnes grisâtres taillées de la main d'un Titan. Cette vigoureuse charpente est comme perdue dans un fouillis de végétation extravagante, où la fleur, la tige et la feuille semblent lutter d'audace et de caprice ; d'épais faisceaux de lianes relient tous ces troncs robustes de leurs spirales sans fin. Arrivées au sommet des arbres, elles courent de branche en branche, puis retombent en cascades, pour reprendre racine et recommencer leur folle course aérienne. Sous cet océan de plantes et de ténèbres s'agite une création microscopique d'oiseaux, de reptiles, d'insectes, qui effrayent l'imagination par la délicatesse de leurs formes, et dont l'éclat le dispute aux couleurs de l'arc-en-ciel. Tout ce petit monde ronge, creuse, piaille, butine, gambade, sans nul souci du chasseur, sans préoccupation d'hiver. Son souffle glacial est inconnu dans ces tièdes régions. Il semble que la nature tienne à sa disposition de merveilleuses forces créatrices, que les sucs de la terre ne comptent pour rien dans les proportions qu'atteint la séve. J'ai vu des palmiers d'une puissance extraordinaire s'élancer audacieusement d'un bloc de granit. Cramponnés au roc par leurs racines, qui le mordaient et l'étreignaient de leurs dents nerveuses, ils s'élevaient à des hauteurs inconnues, comme pour aller chercher dans le ciel la nourriture qu'ils ne pouvaient trouver dans les fissures du sol ; ils aspiraient par tous les pores de leur immense surface les trois grands principes de la vie : l'eau, l'air et le soleil. (Ad. d'Assier.)

1. *Mots à expliquer.* Forêt vierge, dôme, grisâtre, Titan, un fouillis de végétation, faisceau, liane, les spirales des lianes, cascade, course aérienne, microscopique, bloc de granit, les fissures du sol, les pores.

2. *Questions.* Pourquoi ne trouve-t-on plus de forêts vierges en France? — Que savez-vous du Brésil? — Ce mot n'est-il pas employé parfois comme nom commun? — Pourquoi une voûte de feuillage est-elle appelé *dôme de verdure?* — Qu'appelle-t-on le dôme des cieux? — Le dôme du Panthéon? — Que raconte la Fable au sujet des Titans? — Que savez-vous des faisceaux des licteurs? — Quelle différence y a-t-il entre *aéré* et *aérien?* — Pourquoi l'eau, l'air et le soleil sont-ils appelés les trois grands principes de la vie?

2. — Cours moyen.

La Loutre.

La loutre est un carnivore aquatique; elle ressemble beaucoup à la martre par la longueur de son corps. Elle habite le bord des rivières, des étangs, des lacs ou même les bords de la mer. Le jour, elle se tient cachée dans des trous ou dans les fentes des rochers; c'est le soir qu'elle sort pour aller à la chasse. Elle dévore les grenouilles, les rats et les poules d'eau, les écrevisses et surtout les poissons. C'est pour ce motif qu'elle est un animal nuisible.

La loutre peut rester longtemps sous l'eau; elle nage avec tant de rapidité et elle est si agile, qu'elle attrape facilement les poissons. On dit que, lorsqu'on la prend jeune, on parvient facilement à l'apprivoiser. (Lereboullet.)

1. — A mettre au pluriel.
2. — Conjuguez à la 1re personne du pluriel le verbe *se tenir*.
3. — Analysez la 1re phrase.

3. — Cours élémentaire.

La Goutte d'eau.

Une goutte d'eau était tombée d'un nuage dans la mer. Perdue au milieu des flots, elle se prit à réfléchir : « Que je suis peu de chose, s'écria-t-elle, au milieu du vaste Océan, et que je mérite peu les regards de Celui qui créa les mondes! » Comme elle achevait ces mots, une huître, qui se trouvait sur son chemin, la reçut dans son écaille entr'ouverte. La goutte s'y durcit peu à peu; avec le temps elle devint une perle magnifique. Un plongeur la pêcha dans la mer, et la modeste goutte d'eau devint l'ornement du diadème du sultan.

(Addison.)

1. — *Mots à expliquer et à épeler.* Océan, huître, écaille, entr'ouverte, durcit, perle, plongeur, modeste, diadème, sultan.

2. — Conjuguez le *présent de l'indicatif* des verbes : *se trouver*, *ouvrir*, *devenir*.

EXERCICES DE STYLE ET D'INVENTION.

---

1. — Cours supérieur.

Quelles sont les erreurs contenues dans la fable la Cigale et la Fourmi, *ou les assertions contraires : 1° à la saine morale ; 2° aux données de l'histoire naturelle ?*

Malgré la détresse dans laquelle se trouve la cigale, malgré le ton humble avec lequel elle sollicite un secours à sa voisine, la fourmi lui tourne le dos en lui disant ironiquement :

> Vous chantiez ! j'en suis fort aise :
> Eh bien, dansez maintenant !

Tout le caractère du méchant est étalé dans ces deux vers ; c'est le sarcasme le plus malicieux, c'est le mépris le plus froid, c'est l'injure la plus insultante.

En agissant ainsi, la fourmi manque complétement à la charité. Il n'est jamais permis d'insulter les malheureux, quelque coupables qu'ils soient. Les injures peuvent les blesser, les exaspérer et les rendre plus coupables encore, ou du moins augmenter leur infortune. La fourmi aurait dû donner quelques grains à la cigale, pour l'empêcher de mourir de faim, sauf à lui adresser plus tard, lorsque tout danger aurait disparu, des remontrances sur sa paresse et son imprévoyance. Ou, si elle était dans l'impossibilité de faire droit à sa demande, elle aurait pu s'excuser poliment, et ne pas la traiter avec une dureté d'autant plus impardonnable, que la pauvre affamée avouait si ingénument ses torts. La leçon que donne cette fable n'est donc pas conforme à la saine morale.

La cigale est un insecte qui a des ailes et de longues pattes. Elle habite le midi de l'Europe, où on la trouve dans les champs, pendant l'été et principalement lorsque les prés ont été fauchés et les blés coupés. Son cri est perçant et désagréable, car elle le fait entendre continuellement. C'est donc à tort qu'on emploie le mot *chant* à son égard ; cette erreur provient de ce que les anciens parlent souvent du *chant* de la cigale. Le mot *cri* n'est pas juste non plus, car le bruit monotone qu'elle fait entendre ne provient pas des éclats

de sa voix, mais est produit par un organe particulier que les mâles portent de chaque côté de l'abdomen. Pour se servir du terme le plus convenable, il faudrait, en parlant du cri de la cigale, dire qu'elle *claquette*. En effet, le bruit incessant qu'elle fait, ressemble à celui du *claquet* d'un moulin qui fonctionne.

La Fontaine commet une nouvelle erreur en faisant de la cigale un insecte carnassier; elle ne se nourrit que de la séve des arbres et des arbustes. De plus, elle meurt après l'été; elle n'a donc pas besoin d'amasser pour l'hiver.

Quant à la prétendue prévoyance qui porterait la fourmi à faire des provisions pour l'hiver, c'est une erreur ou un simple produit de l'imagination des fabulistes. Cette sage précaution leur serait bien inutile, car les fourmis se retirent, pendant l'hiver, au plus profond de leur demeure où elles restent engourdies. Ainsi elles n'ont pas besoin de grenier, encore moins de grenier d'abondance, comme on le croyait encore du temps du bon La Fontaine.

2. — Cours moyen.

Parabole.

Le Rossignol captif.

1\. — *Un rossignol, après avoir été enfermé dans une cage, parvint à s'échapper. Il voulut s'envoler, mais les ailes ne purent plus le porter. C'est que, faute d'exercice, le talent se perd.*

2\. — Quelle leçon l'écolier peut-il tirer de cette parabole?

Un rossignol qui avait charmé le bocage de son chant pendant deux printemps, fut pris dans un piége et enfermé dans une cage. Sa maîtresse ayant un jour oublié de fermer la portière, notre oiseau s'échappa et parvint, non sans peine, à sauter jusque dans le jardin du voisin. Les ailes lui refusèrent leur office; malgré tous les efforts qu'il fit pour voler sur une branche, il retomba toujours sur le sol.

Il apprit à ses dépens que tout talent, s'il n'est pas cultivé et entretenu, décline et se perd.

Bien des écoliers avaient acquis une bonne instruction sur les bancs de l'école. Ils savaient lire, avaient une belle écriture, mettaient convenablement l'orthographe et savaient bien calculer. Deux années après leur sortie de l'école, ils ont presque tout oublié, parce qu'ils ne se sont plus exercés. Ils n'ont presque plus touché de plume depuis plusieurs mois, ils n'ont pas le goût de la lecture ni de l'étude. Aussi leur instituteur, s'il venait à les examiner, aurait de la peine à reconnaître ses anciens élèves.

Enfants, lorsque vous serez grands, tâchez de ne pas perdre l'instruction que vous avez acquise. Aimez et recherchez les bons livres. La clef dont on se sert souvent, n'a pas de rouille à craindre. N'oubliez pas que l'instruction est comme le fer, qu'elle a besoin d'être entretenue constamment, si l'on ne veut pas qu'elle s'éteigne insensiblement.

3. — Cours élémentaire.

(Récits à faire répéter d'abord de vive voix avant d'être reproduits par écrit.)

Une Fable de Louis XII.

Anne de Bretagne, qui était, comme on sait, une princesse altière et impétueuse, ayant un jour résisté ouvertement à Louis XII, son époux, ce prince se contenta de lui raconter l'apologue suivant :

« A la création du monde, Dieu avait donné des cornes aux biches comme aux cerfs; mais les biches, fières de se voir la tête armée, prétendirent l'emporter sur les cerfs et même leur faire la loi. Dieu s'en fâcha et, pour punir leur orgueil déplacé, leur ôta l'ornement qui le leur inspirait. Depuis ce temps les biches sont sans cornes ! Songez-y, madame. »

Wirth,
Inspecteur de l'Instruction primaire
à Arras.

EXAMEN DE VINGT-SEPT MÉMOIRES SUR LA QUESTION PROPOSÉE PAR LA *REVUE PÉDAGOGIQUE* :

Quels sont les moyens pratiques d'amener les enfants à répondre avec précision aux questions qui leur sont posées ?

Parler avec précision, c'est exprimer exactement les idées que l'on a conçues et les sentiments que l'on éprouve. Pour atteindre ce résultat, deux choses sont absolument indispensables : 1° la notion claire et complète de l'objet dont on s'occupe; 2° la possession des termes au moyen desquels on représente les êtres divers, leurs qualités particulières, leurs actions spéciales, leurs rapports.

La précision du langage exige donc la connaissance sérieuse des matières dont on s'occupe et une étude suffisante du vocabulaire de la langue que l'on parle.

Ces principes étant posés, les auteurs de mémoires sur la question mise à l'étude par la *Revue pédagogique* ont dû rechercher les procédés à l'aide desquels on peut donner aux enfants des idées exactes, claires et complètes, ainsi que les moyens de leur fournir le vocabulaire correspondant.

La Commission de correction s'est placée à ce double point de vue pour apprécier les travaux dont l'examen lui a été confié. Pour le classement des mémoires, elle a adopté la notation de 0 à 20 points.

1. — Mémoire ayant pour devise : *De même que la plante s'épanouit sous l'influence du printemps*, etc. L'auteur de ce mémoire n'aborde pas résolûment la question : il a l'air de croire qu'il suffit de bien interroger l'enfant pour en obtenir des réponses précises; il oublie que, si l'élève a des notions sur les objets qui composent son entourage habituel, beaucoup lui sont étrangers et doivent lui être présentés d'une façon toute spéciale. Son travail est trop resté dans le vague. 8 points.

2. — *L'interrogation bien dirigée stimule tout à la fois*, etc. Dans le monde pédagogique, on ne sait peut-être pas assez que s'instruire, c'est apprendre des vérités, des préceptes ou des faits. L'auteur de ce mémoire attache une grande importance à la connaissance des définitions : pour lui, l'enfant répondra avec précision s'il reproduit exactement la définition adoptée. La définition est un point de départ, mais ce n'est ni la science ni l'art. Les conseils de M. Théry et de M. Charbonneau fournissent la plus grande part de ce travail, auquel manquent trop les observations personnelles. . . . 6 points.

3. — *L'instruction est la nourriture de l'âme comme le pain est la nourriture du corps*. A la fin de son travail, l'auteur de ce mémoire paraît avoir entrevu la solution de la question à résoudre; il dit : « Pour amener les enfants à répondre avec précision aux questions qui leur sont posées, il faut meubler leur intelligence d'idées, les bien diriger dans l'étude de la grammaire (de la langue, probablement) et les habituer aux questions orales». Il oublie malheureusement d'indiquer comment il remplit les deux premières parties de ce programme. Ce mémoire laisse à désirer sous le rapport du plan, de la clarté et quelquefois de la correction. . . . . 7 points.

4. — *Clef 97.* Ce mémoire ne renferme pas une étude complète de la question proposée, mais il contient de bonnes idées et révèle chez son auteur une certaine sagacité. Sans avoir toute la précision désirable, il conseille les moyens suivants :

1° Emploi de la méthode socratique;

2° Fréquent usage des leçons de choses;

3° Substitution de l'enseignement oral aux récitations traditionnelles;

4° Sérieuse préparation des leçons, de la part du maître et des élèves.

Chacun de ces points est traité de manière à faire comprendre que l'instituteur s'applique à donner à ses élèves des idées claires et complètes, et à leur fournir des termes pour les exprimer. . . . . 12 points.

5. — *L'intelligence dort si on ne l'éveille.* Sans avoir étudié la question sous ses deux faces principales, ce mémoire traite au moins, avec une certaine autorité, la première partie : il veut que l'instituteur exerce son élève à observer avec soin les objets, à en nommer les divers éléments, les qualités principales, les usages essentiels; il insiste pour que les plus jeunes enfants ne soient pas exclusivement occupés à la lecture matérielle et au tracé des bâtons, mais initiés peu à peu à la vie intellectuelle, par des récits très-simples, suivis de questions bien choisies; il attache même une grande importance à l'étude de la langue, comme moyen de répondre avec précision; mais il omet d'indiquer par quels procédés on doit donner cet enseignement. . . . . 15 points.

6. — *Analyse et synthèse.* Une confusion assez singulière gâte quelque peu ce mémoire : l'auteur confond la méthode *expositive*, qui est celle d'un professeur de Faculté dans sa chaire ou d'un orateur à la tribune, avec la méthode *intuitive*, qui place les objets sous les yeux de l'élève, et avec la méthode *catéchétique* ou *socratique*, qui procède par interrogations successives. Sa pensée est que, sous le rapport du choix de la *méthode générale* (car nul n'emploie exclusivement l'une ou l'autre des méthodes connues), les maîtres se partagent en deux groupes : d'une part, les adeptes de la méthode exposi-

tive, qu'il ferait mieux d'appeler les partisans des récitations de texte, et, de l'autre, les instituteurs qui associent l'exposition des vérités ou des faits à l'examen des choses par les élèves, et à des interrogations bien conduites par le maître. Une lecture attentive de ce travail permet de deviner que l'auteur veut donner à l'enfant des idées exactes et lui fournir des termes qui les traduiront; il paraît disposé à bannir les livres d'étude (ce qui est bien radical) et à les remplacer par des rédactions; mais il n'indique ni comment se fera l'acquisition des idées et du vocabulaire, ni comment il corrigera les cahiers et occupera utilement les plus jeunes élèves. Il y a donc ici une vague apparition de la solution plutôt qu'un plan bien arrêté . . . . 10 points.

7. — *Ce que l'on conçoit bien*, etc. Au début de son travail, l'auteur de ce mémoire paraît avoir compris que la question était de rechercher les moyens pratiques de bien interroger, et, à ce propos, il donne quelques directions utiles; mais plus loin il revient à l'enfant et il étudie à quels exercices on doit le soumettre pour le rendre capable de répondre avec précision. L'auteur indique l'explication des lectures quotidiennes, l'étude du dictionnaire pour certains mots des dictées journalières, la rédaction. Ces exercices sont bons assurément, mais ils ne suffisent pas; tous les travaux de l'école peuvent et doivent tendre au même but; il ne s'agit que de les bien diriger. . . . . 7 points.

8. — *S'il est vrai de dire: Tel père, tel fils, il est peut-être*, etc. Après une introduction assez longue, ce mémoire aborde assez résolûment la question posée; il constate la pauvreté du vocabulaire de l'enfant qui arrive à l'école à cinq ou six ans, et il indique le moyen de l'augmenter, à l'aide de récits et de leçons faites d'après la méthode socratique (il y aurait lieu d'y associer la vue des objets); il veut que l'on se serve du dessin pour donner de la précision au langage, et il a raison; il dirigera vers le même but les explications que suscite la lecture; en grammaire, il exige des règles simples et claires, et des exemples composés par l'enfant; il place la rédaction au rang des exercices à recommander, et il exhorte le maître à préparer ses classes de telle sorte qu'il puisse les faire avec clarté

et précision. Cet exposé n'est pas complet, mais il renferme d'utiles indications (1). . . . . 14 points.

9. — *Ce que l'on conçoit bien s'énonce*, etc. *J. H. N° 7.* Si ce mémoire était écrit avec plus de méthode et de précision, il se placerait peut-être au premier rang, car il contient de bonnes et nombreuses directions; malheureusement la propriété des termes et la clarté du style laissent souvent à désirer. Pour atteindre le but proposé, l'auteur recommande aux maîtres de bien préparer leurs classes pour être en mesure d'interroger avec discernement, de multiplier les leçons de choses et les exercices de langage, de graduer la difficulté des questions au caractère et à la tournure d'esprit de l'enfant, de faire voir les objets ou leurs images, de faire déduire les principes et les règles d'exemples bien choisis. Ce sont là des directions salutaires, mais qui ne forment pas un programme bien arrêté . . . . 13 points.

10. — Initiales : *F. J. B.* Ce mémoire, qui ne compte que six petites pages, est nécessairement incomplet; toutefois il contient l'esquisse de directions excellentes. L'auteur fait ressortir l'obligation de montrer aux élèves les irrégularités de leur langage et la nécessité de le rectifier; il établit que la précision des réponses exige une instruction solide et variée et une étude spéciale des expressions usuelles. . . . 11 points.

11. — *Amener l'enfant par des questions bien enchaînées*, etc. Considérée de haut, la question proposée est très-complexe, car elle embrasse les divers procédés au moyen desquels on doit exposer les matières de l'enseignement; mais si l'on se borne à la forme que doivent revêtir les interrogations et au cadre dans lequel elles doivent se maintenir, le champ d'investigation est bien amoindri. C'est ce qu'a fait l'auteur du mémoire N° 11 : il a composé le Guide de l'examinateur plutôt que le Manuel du maître qui instruit . . . . 7 points.

12. — Initiales : *L. P. L.* L'auteur doit être un débutant,

---

1. A l'ouverture des enveloppes contenant les noms des concurrents, il a été reconnu que l'auteur de ce mémoire ne pouvait prendre part au concours en raison des fonctions qu'il occupe dans l'enseignement. Il eût été classé sans cela au troisième rang, avec les mémoires 21 et 26.

qui a encore l'enthousiasme facile et qui substitue l'illusion à la réalité : il nous peint les enfants dociles à la *voix de l'airain* et méditant sur la vie d'un grand homme. Comme moyen de donner de la précision aux réponses des élèves, il propose de les faire interroger les uns par les autres : ce procédé peut être employé quelquefois, mais on ne saurait l'ériger en système . . . . 5 points.

13. — Initiales : *A. P. O. L.* Mémoire court, forcément incomplet, mais qui renferme quelques bonnes indications : faire parler l'enfant dans les classes et dans les récréations, multiplier pour lui les leçons de choses, et rectifier son langage avec une infatigable persévérance; plus tard, leçons de lecture expliquées avec soin et suivies de comptes rendus oraux ou écrits, exercices de rédaction . . . . 9 points.

14. — *Omnia labore. G. P.* Travail très-court et incomplet : l'auteur ne dit rien de ce qu'il fait pour les petits enfants, en vue de la précision du langage; il paraît ne s'adresser qu'aux plus avancés et compter seulement sur l'explication des termes de la grammaire et des lectures; il préconise avec raison les récapitulations hebdomadaires et trimestrielles. . 6 points.

15. — *Comme le pain nourrit le corps, l'étude nourrit l'esprit.* Trois petites pages in-8° pour un sujet qui demanderait d'assez longs développements. La question n'est pas traitée. Ce mémoire renferme cependant une bonne indication : employer les comparaisons pour faire comprendre aux enfants ce qu'on leur dit, montrer les objets quand on le peut. . . . 5 points.

16. — *Nul bien sans peine.* Ce mémoire est l'œuvre d'un maître qui a déjà observé et réfléchi, mais qui ne domine pas encore de haut son sujet, dont les idées sont restées indécises. Il n'a pas compris que la précision du langage exige des idées exactes et un vocabulaire sûr. Toutefois il donne de bonnes directions pour l'étude de la langue et il voit que l'on peut partir du mot pour arriver à l'idée, du signe pour s'élever jusqu'à la chose. . . . . 12 points.

17. — Initiales : *H. L.* L'auteur de ce mémoire paraît s'abuser un peu sur la valeur de certaines recommandations : est-il bien profitable de « développer à des enfants tous les

avantages de la réflexion, de leur indiquer les avantages d'un langage correct, qui a aujourd'hui beaucoup d'influence dans le monde? » — Les enfants ne sont pas capables de profiter de ces observations; le mieux est de réaliser cet idéal. Pourtant l'auteur signale un bon exercice : faire la description de certains animaux, de certains objets, d'après un modèle donné d'avance. Ce procédé, indiqué autrefois par M. Le Petit, n'a pas la vogue qu'il méritait . . . . 8 points.

18. — *L'eau qui tombe goutte à goutte creuse le roc.* Travail assez restreint, mais clair, précis, correctement exécuté; l'auteur a compris le sujet et tracé d'une main sûre la marche à suivre pour amener les enfants à répondre avec précision. Les détails ne sont pas assez abondants, mais le lecteur y supplée sans beaucoup d'efforts . . . . 15 points.

19. — Initiales : *f* (*x*-*y*). — Ce mémoire est incomplet et renferme une erreur : on n'a pas proposé de rechercher les moyens d'obtenir la *correction* (ce qu'il ne faut guère espérer à l'école primaire), mais bien la *précision*, l'*exactitude*, dans les réponses. L'auteur s'abuse aussi quand il croit que l'enfant s'exprime aisément avec ses camarades, parce qu'il est sans contrainte : la vérité est qu'alors il s'occupe exclusivement des choses qu'il connaît bien. Sans doute le maître ne doit pas terrifier ses jeunes élèves (et nous espérons bien que le vieux Croquemitaine a payé le tribut à Caron), mais il faut les instruire avec soin pour qu'ils puissent répondre avec précision. M. F. est mieux inspiré quand il conseille de n'interroger les enfants que sur les objets qu'ils connaissent bien. . 6 points.

20. — *Droit en avant et le front découvert.* L'auteur de ce mémoire se renferme dans des généralités qui ont peu de rapport avec la solution cherchée; il ne se préoccupe que de l'art d'interroger dans certains cas particuliers. . . . . 4 points.

21. — *Toutes les leçons d'un bon maître doivent avoir pour but la culture de l'esprit, de la raison, du cœur.* Ce mémoire est une œuvre sérieuse, qui a pourtant le tort d'être incomplète. L'auteur indique clairement par quelle méthode on peut donner à l'enfant des idées justes, et comment on lui inspire des sentiments honnêtes; il préconise avec raison l'enseignement par

l'aspect et la méthode socratique; il insiste pour que les devoirs de l'école soient l'œuvre personnelle du maître, qui les adapte au milieu dans lequel il vit, plutôt que choisis dans des recueils, qui sont contraints à se renfermer dans les généralités. Il est bien regrettable que l'auteur n'ait rien dit des procédés à suivre pour l'étude de l'expression des idées. . . . 14 points.

22. — *Mieux vaut la patience que la force.* Ce mémoire est écrit avec une certaine aisance et renferme des directions bonnes à consulter pour la conduite d'une école, mais qui s'éloignent trop de la question mise à l'étude. Au début, on peut supposer que l'auteur va traiter le sujet, car il indique deux moyens principaux : penser juste et exprimer correctement ses pensées. Et d'abord, penser, c'est combiner des idées, c'est comparer. On doit donc commencer l'éducation par l'acquisition des idées, et le mémoire n'indique pas les moyens de les faire acquérir. La seconde partie n'est pas plus complète. . . . . 10 points.

23. — *Le malheur des peuples doit être pour eux un enseignement.* Bien pensé, écrit correctement et dans un style ému, embrassant tout le programme de l'école primaire, ce mémoire est un des meilleurs. Il n'est pas facile de l'analyser, parce que rien n'y est inutile : comme nous, l'auteur pense que l'enfant doit acquérir des idées nombreuses et sûres, c'est-à-dire une instruction solide et variée, et qu'on doit l'exercer à les rendre par les termes reçus. La première partie est bien traitée; la seconde aurait exigé plus de développements . . . . 16 points.

24. — *Ce que l'on conçoit bien s'énonce*, etc. Pour être moins complet, moins bien écrit que le précédent, ce mémoire n'en renferme pas moins des choses excellentes : on voit que l'auteur s'ingénie à donner de bonne heure, à ses élèves, des idées exactes, au moyen de l'étude des objets, des images ou du dessin. Il a été moins complet dans l'exposition des procédés à suivre pour l'acquisition des formes du langage. . 12 points.

25. — *G. P. E.* Ce mémoire annonce que son auteur entrevoit la nécessité de s'adresser à l'intelligence de l'enfant plus encore qu'à la mémoire; il fait cas des leçons de choses, des explications précédant les leçons à étudier, d'un langage simple

et exact ; mais il ne formule pas nettement les procédés à suivre. . . . . 10 points.

26. — *Aimons nos élèves et nous opérerons des merveilles* (Pestalozzi). Avec une excellente première partie, l'auteur de ce mémoire n'a pas présenté un travail complet, parce qu'il a négligé la seconde, dans laquelle il devait indiquer les moyens de fournir à son élève un vocabulaire suffisant. Pour ce qui est de l'acquisition des idées, le sujet est bien traité. . . . 14 points.

27. — *Dieu et liberté.* Ce dernier mémoire est un petit roman, qui a le tort de manquer de vraisemblance et de renfermer peu d'idées pratiques. L'auteur dit avoir été en rapport avec la famille d'un élève qui a brillé devant la Commission cantonale du certificat d'études primaires. Cet enfant a été élevé suivant les principes de Rousseau et d'après les procédés de la salle d'asile: il fallait indiquer comment ces procédés, utiles dans un certain nombre de circonstances, peuvent être appliqués à l'école primaire, et c'est ce que l'auteur n'a pas fait. . 4 points.

De l'examen très-attentif auquel s'est livrée la Commission, il résulte que les mémoires les plus complets doivent être classés dans l'ordre suivant :

1° . . . N° 23 . . . . 16 points ;
2° . . . Nos 5 et 18 . . . 15 — ;
3° . . . Nos 21 et 26 . . . 14 — .

La Commission se fait un devoir de proclamer la satisfaction qu'elle a éprouvée en lisant ces mémoires : sans doute tous ne sont pas complets ; quelques-uns même laissent à désirer sous le rapport du plan, de la clarté et quelquefois de la correction ; mais la plupart témoignent de bonnes études pédagogiques, d'observations judicieuses, et par-dessus tout du désir de bien faire.

Dans un prochain numéro, elle traitera la question mise à l'étude, mais en se bornant à combler les lacunes qu'elle a signalées et en utilisant, avec l'agrément des auteurs, les matériaux qui lui ont été fournis : ce travail en collaboration pourra n'être pas inutile aux lecteurs de la Revue.

La Commission, ayant procédé à l'ouverture des enveloppes contenant les noms correspondants aux devises, a décerné le

Prix du concours à M. RENAUD, instituteur à Nancy (Ecole du Montet), auteur du mémoire n° 23.

Elle a placé *ex æquo* au second rang MM. JÉROME (STANISLAS), instituteur à Gaubert (Eure-et-Loir) et ROY (JULIEN), instituteur à Donnemarie (Haute-Marne), auteurs des mémoires nos 5 et 18.

Elle a attribué le troisième rang *ex æquo* aux auteurs des mémoires nos 21 et 26 : MM. LÈBRE (LOUIS), instituteur communal à Marseille (Bouches-du-Rhône), et J. SOLLIER, instituteur à Dolignon (Aisne).

Le Secrétaire de la Commission.

SUJET DE CONCOURS.

Nous publions dans ce numéro le résultat de notre premier concours; notre numéro prochain rendra compte du deuxième. Nous avons choisi pour notre troisième concours le sujet suivant :

Lettre d'un Directeur d'école rurale exposant comment, avec ses propres ressources, il est parvenu à créer tout un matériel pour ses leçons de choses.

Les concurrents devont nous faire parvenir leurs manuscrits avant le 20 mai prochain.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER, A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 3788-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

AUX LECTEURS DE LA REVUE.

Nos lecteurs trouveront plus loin un premier article sur l'Exposition universelle. A la suite de cette entrée en matière, la *Revue* donnera chaque mois une étude approfondie sur chaque partie des sections de l'Exposition consacrées à l'instruction primaire ; ces études ne peuvent manquer d'intéresser vivement nos lecteurs, qui, tous, nous le savons, tiennent à se mettre au courant des progrès de la science pédagogique en France et dans le monde entier. Or, jamais mine plus riche ne s'est offerte à leurs investigations et à leurs travaux ; nous aurions manqué à notre programme si nous n'avions pris toutes les dispositions capables de faciliter leur tâche à cet égard.

Sans beaucoup d'ordre et de méthode, sans plan bien arrêté et itinéraire bien tracé d'avance, il serait certainement impossible de visiter avec fruit l'Exposition. Dans l'article qui suit, M. Aubry-Vitet expose très-clairement la marche que nos lecteurs suivront dans les visites que nous ferons en commun. Pour leur faciliter l'intelligence de ces excursions scientifiques, nous leur offrons aujourd'hui un plan dressé spécialement pour eux et contenant toutes les indications essentielles pour une première vue d'ensemble. Dans le cours des études que nous entreprenons, nous insérerons tous les

plans partiels, croquis, dessins, etc., qui paraîtront utiles pour rendre le texte parfaitement compréhensible.

De la sorte, le lecteur qui ne peut se rendre compte par lui-même de l'importante exposition scolaire contenue dans le palais du Champ-de-Mars, en aura une exacte et vivante reproduction.

Pour ceux de nos abonnés qui, plus heureux, pourront se rendre pendant les vacances à l'Exposition, nous croyons que le plan que nous donnons aujourd'hui et les articles spéciaux qui suivront faciliteront singulièrement et rendront plus profitables leurs promenades d'instruction.

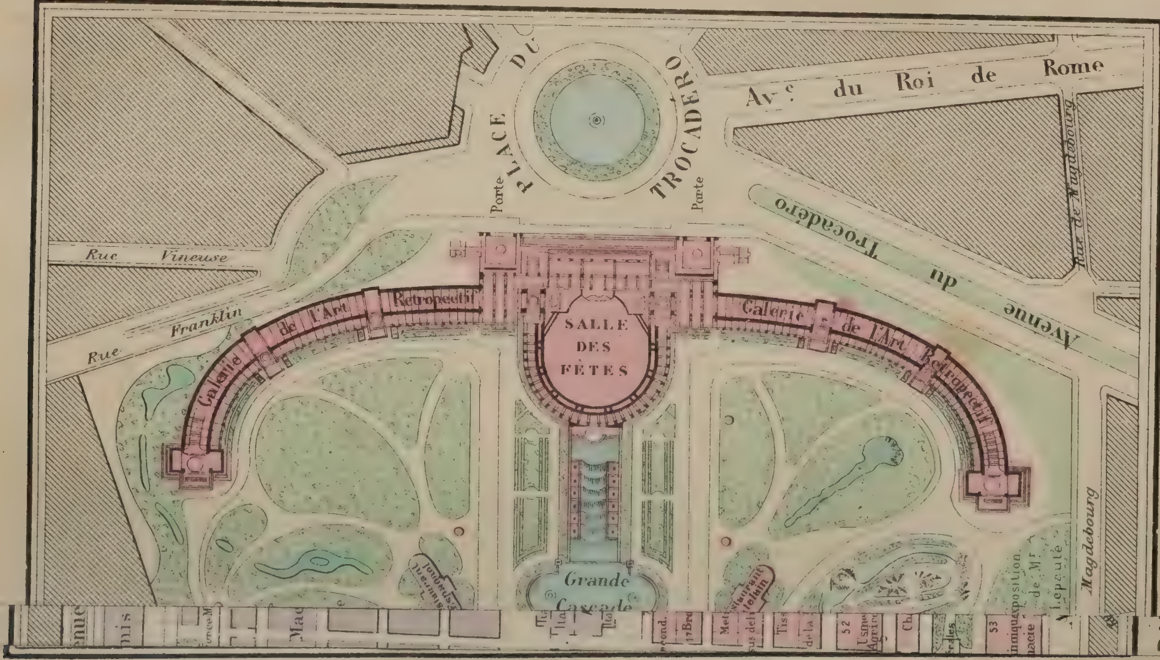
La Rédaction.

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

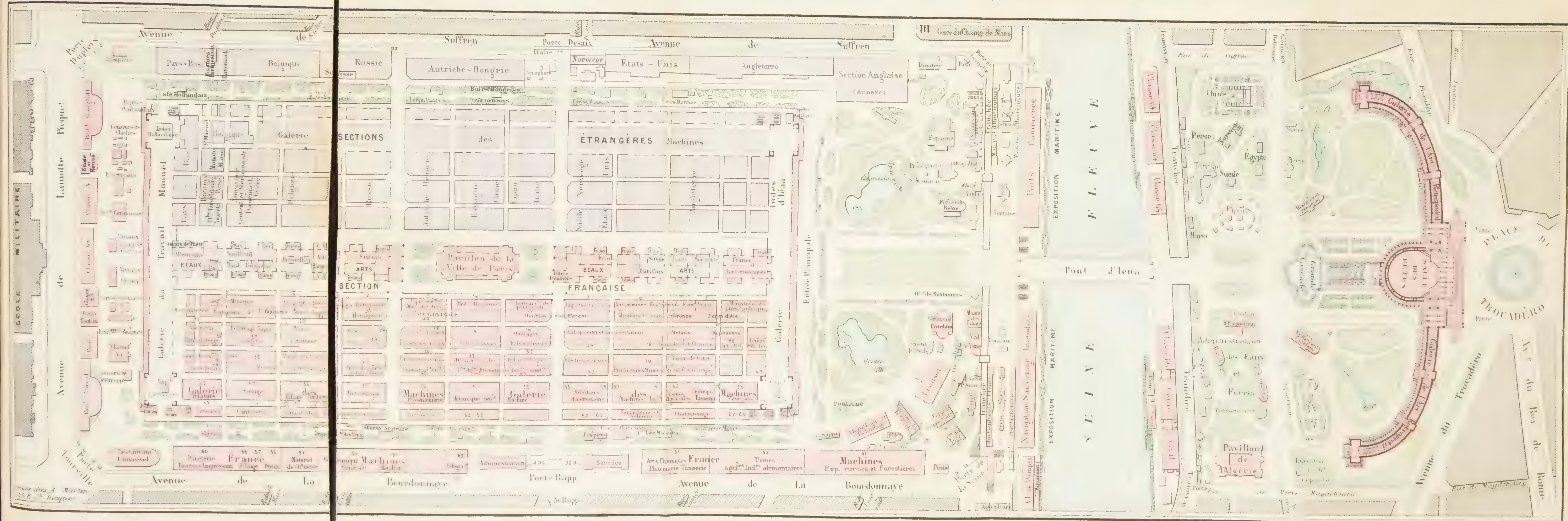
L'INSTRUCTION PUBLIQUE A L'EXPOSITION DE 1878

Chargé de faire connaître aux lecteurs de la *Revue* tout ce qui, à l'*Exposition universelle*, relève de la Pédagogie, nous aurions voulu dès maintenant les introduire dans le palais du Champ-de-Mars : mais l'installation des salles destinées aux diverses classes de l'enseignement est encore trop incomplète pour que cette visite puisse porter fruit et offrir même un intérêt sérieux.

Nous nous bornerons donc aujourd'hui à donner une idée générale de ce que doit être la province de l'enseigne-


PLACE DU TROCADERO
Porte
Porte
SALLE DES FÊTES
Grande Cascade
Galerie de l'Art Rétrospectif
Galerie de l'Art Rétrospectif
Rue Franklin
Rue Vineuse
Avenue du Trocadéro
Av.e du Roi de Rome
Rue de Magdebourg
Magdebourg
Restaurant Espagnol
Exposition de Mr Lepaute
RI

PLAN DE L'EXPOSITION UNIVERSELLE INTERNATIONALE DE 1878



LIBRAIRIE CH. DELAGRAVE, 15, RUE SOUFFLOT. PARIS.

ment au milieu du royaume de l'industrie. Un coup d'œil rapide sur le plan offert par la *Revue*, et quelques courtes explications puisées dans nos propres souvenirs, suffiront à en faire bien connaître l'étendue et les limites ; grâce à cette sorte de reconnaissance sur le papier, lorsque, le mois prochain, le lecteur voudra bien commencer le voyage à travers l'Exposition, la route à suivre lui paraîtra déjà familière.

Mais, avant tout, pour bien comprendre dans quelle condition se présente à nous l'Exposition actuelle, rappelons-nous brièvement quels avaient été, aux Expositions précédentes, la place et le rôle de l'instruction publique.

C'est en 1862, à l'Exposition universelle de Londres, que, pour la première fois, sur l'initiative de la Commission royale, une classe spéciale fut ouverte pour recevoir tout ce qui pouvait intéresser l'instruction populaire. Quoique tardif, l'appel fut entendu, 619 exposants de tous pays y répondirent ; mais enfin ce n'était qu'un début : une classe unique et un seul local purent tout contenir.

L'exemple était trop bon pour n'être pas suivi : en 1867, à l'Exposition universelle de Paris, lorsque la Commission impériale créa le groupe X pour recevoir « les objets spécialement exposés, en vue d'améliorer la condition physique et morale de la population », deux classes furent instituées en tête de ce groupe (Cl. 89 et 90) et spécialement affectées aux matières de l'éducation et de la pédagogie. Près de 1,100 exposants, c'est-à-dire presque deux fois plus qu'à Londres en 1862, se groupèrent dans ces deux classes. Le progrès était considérable et le succès ne le fut pas moins, grâce au concours et à l'émulation de presque tous les pays étrangers, grâce surtout au zèle et au dévouement des commissaires français, qui nous ont

laissé, dans de volumineux et intéressants rapports, la trace des efforts déployés et des résultats acquis. Cependant, cette fois encore, c'était par surcroît et à titre indirect, pour ainsi dire, que l'instruction publique avait été admise à l'Exposition universelle : on lui avait fait place, non pas pour elle-même, mais parce qu'à un point de vue plus général, elle faisait partie des « moyens propres à améliorer la condition physique et morale de la population ».

Aujourd'hui, la satisfaction est complète. L'instruction publique est accueillie à l'Exposition véritablement pour elle-même ; elle y prend sa place au même titre que toutes les industries, que toutes les sciences, que tous les arts.

Ce n'est plus une classe ou deux, c'est un groupe tout entier qui se pare de son nom. Le groupe II, qui en 1867 s'appelait seulement le groupe du « *matériel et des applications des arts libéraux* », porte aujourd'hui en première ligne ce titre : ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT. Et dans ce groupe, outre la classe de l'*Imprimerie et Librairie*, et celle de la *Géographie et Cosmographie*, dont les rapports avec la pédagogie sont aussi évidents qu'intimes, nous trouvons trois grandes classes, qui répondent aux grandes divisions naturelles de l'enseignement.

La classe 6 contient tout ce qui a trait à l'*Éducation de l'enfant*, à l'*Enseignement primaire*, à l'*Enseignement des adultes*, c'est-à-dire les plans et modèles de crèches, d'orphelinats, de salles d'asile, d'établissements scolaires pour la ville et pour la campagne, d'établissements scolaires destinés aux cours d'adultes et à l'enseignement professionnel (des filles), les livres, cartes, appareils, bibliothèques et publications, le matériel de l'enseignement élémentaire de la musique, du chant, du dessin, de l'horticulture et

de l'agriculture pratiques, le matériel propre à l'enseignement des aveugles et des sourds-muets.

La classe 7 comprend l'*Organisation et le matériel de l'enseignement secondaire*, c'est-à-dire les plans et modèles des lycées, colléges, gymnases, écoles industrielles et commerciales, — les collections, livres classiques, cartes et globes, — le matériel de l'enseignement technologique et scientifique.

La classe 8 est consacrée à l'*Organisation, aux méthodes et au matériel de l'enseignement supérieur*, c'est-à-dire aux plans et modèles d'académies, universités, écoles de médecine et écoles pratiques, écoles d'agriculture, observatoires, musées scientifiques, amphithéâtres, laboratoires, aux expositions particulières des sociétés savantes, et aux missions scientifiques.

On le voit, le programme est vaste et semble cette fois non moins net que complet. Sans chercher à rien préjuger des résultats qui permettront de constater son application matérielle, un seul fait peut dès aujourd'hui nous montrer dans quelles vastes proportions il se trouve réalisé. En 1867, la section française de l'instruction publique (sans tenir compte, il est vrai, de l'exposition spéciale des travaux d'élèves que le manque de place au Champ-de-Mars avait reléguée dans les salles du ministère), occupait à peine, dans le palais de l'Exposition, un espace de 300 mètres carrés. Elle en occupe aujourd'hui, à elle seule, près de 2,000 (1), et encore ne comprenons-nous dans ce chiffre ni l'exposition spéciale de la Ville de Paris, évidemment considérable, ni l'annexe construite par M. Ferrand non loin

(1) La classe 6 occupe six travées; la classe 7, dix travées; la classe 8, quatre travées; le ministère de l'instruction publique, treize travées. Les travées ont 5 mètres de long et 12 mètres de large.

de l'École militaire et où la classe 6 doit loger une partie du mobilier scolaire et des travaux d'élèves. Joignez à cette étendue celle qu'occupera l'enseignement chez les nations étrangères, dont l'exposition pédagogique ne se détache point encore nettement à nos regards, mais qui, s'il faut en croire ce qu'on annonce pour plusieurs d'entre elles, se préparent à soutenir brillamment la lutte, — et jugez de ce que tiendra de place matérielle, jugez de ce qu'aura d'importance morale, à l'Exposition de 1878, l'instruction publique!

C'est ce vaste domaine que dans un mois nos lecteurs commenceront à explorer avec nous. Nous le parcourrons d'abord dans son ensemble, pour nous bien rendre compte de son aspect général et de sa configuration intérieure.

Nous entrerons donc dans le palais par la porte Rapp. Nous suivrons la large voie qui s'ouvre devant nous, à travers la section française et perpendiculairement au grand axe du palais : parvenus à la quatrième rue, à celle que borde le couloir central, nous tournerons à droite. Là, traversant d'abord l'exposition de l'imprimerie et de la librairie, nous parcourrons les trois salles de la classe 6, puis les trois salles, notablement plus spacieuses, de la classe 7 : nous passerons par la salle de la classe 8, et enfin nous entrerons dans le vaste local où le ministère de l'instruction publique a réuni, en une sorte d'immense synthèse, tout ce qui, dans l'une ou l'autre des trois classes, relève directement de son autorité.

Après quoi, gagnant par la galerie d'Iéna l'aile consacrée aux Nations étrangères, nous reviendrons sur nos pas par la galerie qui correspond exactement à celle que, de l'autre côté du palais, nous venons de suivre.

Là, sans doute, nous ne trouverons plus partout, pour

l'enseignement, des salles distinctes. Mais nos hôtes se sont assurément conformés au programme qui les invitait à grouper autant que possible tous leurs produits scolaires dans cette même galerie, la plus rapprochée du centre du palais. Nous n'aurons donc guère à nous détourner de notre route pour inspecter, en passant, les expositions pédagogiques des différentes nations. C'est ainsi qu'à travers l'Angleterre, les États-Unis, la Suède et la Norvége, l'Italie, l'Autriche-Hongrie, la Suisse (pour ne nommer que les pays dont on doit attendre, au point de vue scolaire, la plus importante participation), nous parviendrons à l'extrémité du palais qui confine à l'École militaire.

Arrivés là, sauf une petite pointe vers la classe de géographie, la première partie de notre voyage sera terminée. Nous n'aurons plus qu'à revenir à notre point de départ pour commencer des études plus approfondies. La promenade pittoresque sera finie : ce sera le tour de l'excursion scientifique et de l'exploration détaillée.

E. AUBRY-VITET.

L'ADMINISTRATION ET LE BUDGET DES ÉCOLES AUX ÉTATS-UNIS.

(Suite.)

Surintendants de l'éducation et bureaux d'éducation pour l'État. — Bureaux d'éducation et surintendants de comté. — Districts scolaires. — Organisation urbaine. — Fonctionnaires électifs.

IV

Il serait inutile de chercher à Washington une administration générale de l'instruction publique des États-Unis ; on n'y trouverait qu'un bureau, très-important sans doute, mais qui n'administre pas. Nous en parlerons plus loin.

Il faut aller droit à l'État. Là se trouve le pouvoir législatif qui fait, pour chaque État, les lois constitutives de l'instruction publique. Là se trouvent aussi le Bureau de l'éducation de l'État et le surintendant de l'État. Les États eux-mêmes ne se sont décidés que tardivement, comme par nécessité, à admettre cette centralisation restreinte. C'est en 1833 seulement, que le Rhode-Island eut un premier surintendant des écoles publiques ; le Massachusetts, l'Ohio n'entrèrent dans la même voie, après de vives discussions, qu'en 1837. Tous les États, ou du moins presque tous (1), ont aujourd'hui une administration centrale. Elle comprend en général un Bureau de l'éducation et un surintendant.

---

(1) Le Maryland a supprimé, en 1874, la fonction de surintendant, et, à peu près à la même époque, le Mississipi a supprimé le Bureau d'État.

Le Bureau de l'éducation est un corps délibérant qui fait les règlements, dresse les programmes, choisit les livres classiques. Il tient plusieurs sessions par an, et quelquefois il exerce des pouvoirs législatifs très-étendus; nulle part aussi étendus que dans l'Alabama, où il siége au même titre que les Chambres, ayant la plénitude du pouvoir législatif en matière d'éducation, sans que le gouverneur puisse même opposer son veto lorsqu'une résolution a été prise à la majorité des deux tiers des voix, et où il peut, de sa propre autorité, établir dans chaque township des écoles gratuites. Dans le Massachusetts, le Bureau se compose du gouverneur, du lieutenant-gouverneur et de huit personnes nommées pour huit ans par le gouverneur. Dans certains États, les membres sont nommés par l'Assemblée législative. Dans d'autres, ce corps n'existe pas et la direction générale est remise au seul surintendant : telle est, par exemple, l'organisation de l'État de New York, celle de la Pennsylvanie et de l'Ohio.

Le surintendant de l'éducation de l'État, désigné dans certains États sous le nom de commissaire des écoles de l'État, est tantôt le président, tantôt le secrétaire du Bureau, lorsqu'il existe un bureau; il est partout l'agent actif de l'instruction dans l'État. Il a un droit de surveillance générale sur les écoles; il juge les différends qui peuvent s'élever entre les membres du corps enseignant; il veille à la perception des taxes et à l'administration des revenus scolaires; il publie, ordinairement chaque année, un rapport sur l'état des écoles publiques qu'il soumet au Bureau et à la Législature; il exerce encore quelques autres fonctions qui varient suivant les lieux. Il n'est pas, à proprement parler, un fonctionnaire dans le sens que nous attachons en France

à ce mot; c'est un mandataire, dont le mandat peut être renouvelé, mais qui n'est nommé que pour un temps limité de deux à quatre ans (1), soit directement par le peuple, soit par le gouverneur de l'État, par les Chambres où par le Bureau d'éducation.

V

Le comté a aussi son Bureau d'éducation et son surintendant, souvent un surintendant sans bureau. Ce surintendant est le lien des townships; il visite les écoles, fait passer les examens, rédige des rapports, lève les taxes votées pour les écoles et répartit les fonds entre les districts scolaires. « Nos limites territoriales sont immenses, dit M. Eaton dans un de ses rapports annuels; si nous n'avons pas une inspection vigilante, le défaut de compétence, la mauvaise direction, les petites tyrannies peuvent se dissimuler facilement, soit dans les régions lointaines, soit même au cœur de nos cités, et conduire à de fâcheux résultats..... L'institution générale de surintendants capables et consciencieux ouvrirait une ère nouvelle dans l'histoire des États-Unis. »

Cette institution, plus récente que celle du surintendant d'État, n'a triomphé qu'après de vifs débats et de longues hésitations. Encore le triomphe est-il incomplet; le terrain conquis continue à être disputé. Les États de la Nouvelle-Angleterre dans lesquels le comté ne joue pour ainsi dire pas de rôle administratif et où tout le pouvoir réside dans la commune dite « town », n'ont pas adopté l'institution. La plupart des autres États, il est vrai, l'ont fait ; mais plusieurs, entre autres l'Ohio, cédant à des influences contraires, l'ont

---

(1) Cependant, dans le Massachusetts et dans le district fédéral de Columbia, la durée des fonctions est illimitée.

ensuite supprimée. Les Américains avaient craint d'introduire, au détriment de l'indépendance communale, un nouveau rouage de centralisation dans le mécanisme social. Ce fonctionnaire nouveau portait d'ailleurs ombrage à bien des gens. C'était, disait-on, donner à un seul homme beaucoup d'argent qu'on pourrait mieux employer à fonder des écoles, et on ne manquait pas d'exemples pour prouver que cet argent était mal employé, « lorsque la fonction avait été confiée à un fermier qui l'acceptait, non parce qu'il avait connaissance ou souci de l'enseignement, mais parce qu'il désirait un traitement (1). » L'autorité même dont était investi le surintendant lui créait des ennemis lorsqu'il en usait pour réprimander un maître ou pour expulser un élève, et, comme elle faisait de lui le personnage le plus influent du comté, elle excitait la jalousie et les récriminations des « politiciens », c'est-à-dire des hommes qui font métier de la politique. Ces derniers se voyaient dans l'alternative de faire supprimer les surintendants ou de devenir eux-mêmes surintendants en apportant dans ce poste des préoccupations tout autres que celles de la pédagogie. « Avec toutes ces influences contraires, dit un écrivain américain, il y a lieu d'être surpris que l'institution des surintendants de comté ait pu naître ou qu'elle n'ait pas été étouffée depuis longtemps. Cependant elle existe encore ; et, après tout, elle va faisant son chemin lentement, très-lentement, dans l'opinion publique (1). »

VI

Le véritable centre d'action n'est pas encore là ; il est au-dessous, au sein de la commune, désignée sous le nom de

(1) *New England Journal of Education*, 31 janvier 1878.

town dans la Nouvelle-Angleterre et de township dans le reste de l'Amérique. La commune elle-même se subdivise le plus souvent en districts scolaires, et les villes qui ont une charte d'incorporation possèdent une administration distincte à tous les égards de celle du township.

Le district scolaire est administré par un bureau, quelquefois par un agent unique qui porte le nom d'agent ou d'administrateur. Le Bureau porte des noms divers : Bureau du township dans l'Alabama, Bureau des administrateurs (Board of trustees) dans la Californie, Bureau des visiteurs des écoles dans le Connecticut, Comité scolaire dans le Delaware et le Massachusetts, Bureau des directeurs dans l'Illinois, directeurs des écoles dans le Vermont, etc. Il est presque partout composé de trois membres élus pour trois ans par l'assemblée des citoyens et renouvelé par tiers tous les ans. Les femmes, dans plusieurs États, notamment dans le Massachusetts, peuvent faire partie de ces bureaux : il en est de même en Angleterre. C'est le Bureau ou quelquefois l'agent qui lève les taxes, qui dispose du terrain (16e et 36e sections) donné par le gouvernement fédéral à chaque township, qui choisit en général les livres classiques, qui fixe le traitement des instituteurs, qui les nomme et les révoque, qui inspecte les classes et reçoit les rapports mensuels des maîtres. Le président donne les ordres nécessaires pour l'accomplissement des fonctions du Bureau.

Le nombre des districts égale presque celui des écoles. Ainsi, en 1875, nous trouvons, en Californie, 1,868 écoles et 1,462 districts; dans l'Illinois, 11,396 écoles et 11,231 districts; dans le Missouri, 7,829 écoles et 7,483 districts. Le morcellement est ainsi poussé à son

extrême limite; car c'est le district qui nomme, qui paie, qui révoque, qui administre en un mot. Les inconvénients d'une autorité si divisée et d'un pouvoir presque discrétionnaire sur l'argent et sur les personnes donné à des administrateurs soumis eux-mêmes aux hasards de l'élection et placés trop près de leurs justiciables et des passions de clocher pour être impartiaux, sont assez évidents pour qu'il ne soit pas nécessaire d'y insister. Le défaut de compétence des membres du Bureau qui ont droit d'inspecter les classes n'est pas moins évident et moins dangereux pour la bonne direction. Les esprits éclairés ne se font pas illusion sur ce vice de leur système (1) non plus que sur d'autres, et ils essaient d'y porter remède. Déjà une loi du Massachusetts, en 1869, a décidé que les propriétés et les pouvoirs des districts feraient retour à la commune, « town », qui deviendrait le district scolaire; mais, sur les réclamations qui se produisirent, une autre loi de 1870 permit, dans certains cas, de reconstituer des districts scolaires, et, en effet, un huitième environ des communes de l'État a conservé l'ancienne organisation.

Dans les grandes villes, l'organisation est plus complexe.

---

(1) Dans un numéro du *Journal d'Éducation* de la Nouvelle-Angleterre (24 janvier 1878), un Américain s'est amusé à relever quelques traits piquants relatifs aux interrogations faites par des membres du Comité des écoles. En voici un.

Un membre du Comité, qui était entré dans l'école au moment où le maître donnait une leçon de géographie sur l'Europe, crut devoir encourager les enfants et leur dit : « Oui, mes enfants, il est bon que vous sachiez les choses. Vous ne devez pas rester toute votre vie des sots. Quand vous voyez les choses, vous devez savoir ce qu'elles sont; quand vous voyez les Alpes, vous saurez que ce sont des montagnes; quand vous verrez les Apennins, vous saurez que ce sont des montagnes; quand vous verrez les Dardanelles, vous saurez que ce sont des montagnes. »

A New-York, le Bureau se compose de vingt et un membres nommés pour trois ans par le maire et renouvelé par tiers; il nomme lui-même son président (1), se partage pour le travail en dix-sept comités, surveille toutes les affaires qui concernent les écoles, nomme les principaux et les vice-principaux des écoles sur la recommandation des administrateurs de quartier, juge en appel les décisions des inspecteurs et des administrateurs. La ville est divisée en huit districts, ayant chacun trois inspecteurs des écoles nommés pour trois ans par le maire, et subdivisée en vingt-quatre quartiers, ayant chacun cinq administrateurs des écoles qui sont nommés par le Bureau pour cinq ans et qui nomment eux-mêmes les maîtres autres que les principaux et vice-principaux. Un surintendant (2), secondé par sept assistants et par d'autres agents, tels que les agents pour les vagabonds, administre sous les ordres du Bureau. A Chicago, le Bureau se compose de quinze membres élus pour trois ans; il tient régulièrement ses séances deux fois par mois; il nomme chaque année son président ainsi que le surintendant des écoles (3), son assistant, son clerc et les autres employés; il se partage tous les ans en vingt et un comités. Ses séances, comme celles de tous les Bureaux en général, sont publiques, à moins qu'il ne s'agisse de questions

(1) A l'époque où j'ai visité les écoles de New York, le président du Bureau était M. Willam Wood, qui a déployé un zèle intelligent pour le développement des écoles à New York, surtout pour l'organisation du « Normal College », et qui a mis, ainsi que le maire de la ville, autant d'empressement que d'amabilité à nous faire visiter les établissements scolaires.

(2) Le surintendant de New York (1876) est M. H. Kiddle, pédagogue distingué.

(3) Le surintendant des écoles de Chicago, en 1876, était M. Josiah L. Pickard, justement renommé parmi les pédagogues américains.

relatives à la conduite des maîtres ou à d'autres affaires personnelles.

Quand on cite des modèles de l'organisation pédagogique aux États-Unis, on ne peut passer sous silence le Massachusetts et sa principale ville, Boston, surnommée l'Athènes de l'Amérique. A Boston, le Comité des écoles s'est composé pendant longtemps de cent-dix-sept membres élus par quartier; il était secondé par des comités locaux de district. Un nombre trop considérable de membres est une source de difficultés dans un corps destiné à l'action. Le bon sens a triomphé sur ce point à Boston en 1875 et la Législature a décidé que le Comité des écoles ne se composerait plus que de vingt-cinq membres (1) élus pour trois ans par scrutin de liste, de manière à laisser une moindre place aux influences politiques, et que ce Comité ne serait plus chargé des examens, réservés désormais à un bureau de surveillants « Board of supervisors », composé de six personnes. La ville est partagée en neuf divisions qui ont chacune un comité de deux à trois membres et qui se subdivisent en quatre à sept districts. Sous les ordres du Comité des écoles est placé le surintendant qui représente le pouvoir exécutif et qui, comme dans la plupart des grandes villes, est un personnage considérable. Le surintendant de Boston a été, pendant vingt-deux ans, M. John D. Philbrick, qui a fait faire de remarquables progrès aux écoles dans une ville placée déjà depuis longtemps au premier rang dans l'Union.

Cleveland est aussi un modèle qu'il faut toujours citer en parlant des écoles américaines. Le surintendant de l'instruction est M. A. J. Rickoff; depuis 1876, la ville a

(1) Le comité se partage en un certain nombre de sous-comités, pour l'expédition des affaires : il y en avait dix-sept en 1876.

aussi un surinteudant des bâtiments. Le Bureau de l'éducation se compose de dix-huit membres, un par chaque quartier de la ville, élus pour deux ans. Les membres du Bureau se partagent en vingt comités, composés de trois membres, chacun figurant dans plusieurs comités. Il y a en outre un bureau de six examinateurs également élus et présidés par un membre du Bureau de l'éducation. En comparant la composition de ce bureau en 1875 et en 1877, je trouve que les élections de 1875 et de 1876 n'ont laissé en fonctions que cinq membres de l'ancien bureau : Cleveland n'échappe pas plus que les autres villes à la mobilité.

(A suivre.)

E. Levasseur,
Membre de l'Institut.

ENSEIGNEMENT MANUEL.

J'ai toujours remarqué que, parmi les ouvriers, les bons apprentis font de bons citoyens.
(B. Franklin, codicille à son testament.)

Lorsque J.-J. Rousseau voulait que son Émile fût menuisier, il avait en vue un double but : équilibrer dans l'homme les organes qui pensent par ceux qui agissent, de façon à obtenir un tout harmonique, et, en même temps, fournir à son élève un capital, le travail de ses bras; capital inaliénable, transportable partout sans dépréciation et toujours facile à mettre en produit dans les circonstances extrêmes. Ce fut là un de ces beaux plaidoyers théoriques, mais sans paradoxes, comme le philosophe savait les faire dans ses

bons jours et les conclusions du réformateur furent assez généralement acceptées, grâce au talent de l'écrivain. Il y a loin, malheureusement, de l'adoption d'une idée à son application.

A première vue, du reste, on aperçoit ici que l'avis s'adresse avant tout et même exclusivement à la classe qui a peut-être le moins besoin d'en profiter; Émile est le fils d'un grand seigneur, ou, supposé le pire, de quelque fermier général. Qu'il y ait à tirer de la première partie du conseil une pratique immédiatement salutaire, nul n'en saurait douter, mais les intéressés pourraient en juger autrement de la seconde; l'acquisition d'un métier sera pour eux une précaution par surcroît, sage tout uniment; or la sagesse n'est pas le fond le plus courant et les riches n'en sont certes pas plus favorisés que les autres. Combien, en effet, plus de cent ans après Rousseau, compterons-nous de gens à fortune qui, par prévision, veuillent que leurs fils, ingénieurs, avocats ou banquiers, soient en outre de bons menuisiers? La supposition fait sourire: on est riche, donc on le sera toujours et quant au développement musculaire, les plus exigeants des pères trouvent que les exercices élégants ne manquent pas.

Cela se conçoit et s'explique suffisamment par les habitudes du milieu, par la tyrannie des convenances et cependant le choix fait par Rousseau d'un enfant des classes favorisées était indiqué pour l'heure où il écrivait.

Il y avait certainement, dès ce temps-là, un mouvement compliqué de théories et de discussions critiques qui menaçait le vieil état de choses, et nul, plus que lui, n'y a poussé. Mais cette effervescence, purement politique, n'empruntait rien en réalité aux couches profondes: le bouillonnement n'était que superficiel. Ce qui demandait surtout à

se faire, c'était l'accession de la bourgeoisie intelligente et aisée au niveau d'où l'on voit devant soi, où l'on se sent libre, et les justes exigences du Tiers, justes en ce qui le regardait, ne signifiaient pas autre chose. Cherchez au delà, vous verrez, peut-être, non sans surprise, en quel petit nombre étaient les esprits inquiets du véritable équilibre social; combien peu surtout, parmi les meilleurs, avaient l'intuition de la question économique qui allait surgir et de laquelle dépend le sort de cette base imposante qui entretient, soutient la nation et qui l'alimente.

Dans les anciennes classifications, soit même au moment dont nous parlons, on eût tout au plus qualifié de Quart-Etat cette vaste assise des travailleurs salariés et l'on allait, sans transition, reconnaître qu'elle pesait bien dans l'Etat pour les trois quarts. C'est ainsi que, malgré les convulsions en germe qui se trahissent dans la suppression des maîtrises ou jurandes en 1776 et leur rétablissement presque simultané, malgré les énormités que présentaient les contrats d'apprentissage (1), il fallut l'explosion de 1789 pour mettre une première fois en lumière directe la question dite aujourd'hui *du Travail*. C'est le 13 février 1791 que les maîtrises, jurandes et corporations disparaissaient définitivement pour faire place aux patentes, que naissait par conséquent la liberté du travail, mais, en même temps aussi, une sorte de devoir national nouveau envers la jeunesse nouvellement émancipée, et c'est le 11 septembre de cette

(1) Nul ne pouvait être apprenti s'il ne justifiait de sa qualité d'enfant légitime et de catholique, s'il ne s'engageait à payer de 400 à 1,400 francs à son maître et à lui abandonner jusqu'à six années de son travail. Il y avait un greffe des apprentissages où le contrat était enregistré.

même année, trente années après la publication de l'*Emile*, que, dans cet admirable projet d'instruction qu'on appelait alors l'*Utopie*, Condorcet proposait le premier l'introduction des arts mécaniques et du dessin dans l'enseignement des écoles dont il réclamait la création.

Si l'on considère que Condorcet, fils d'un marquis, capitaine de cavalerie, élevé d'ailleurs suivant un plan d'étroite conservation aristocratique, avait dû, pour en arriver plus loin que Rousseau, être frappé d'une sorte de vision d'Ezéchiel, mais que, philosophe et mathématicien d'ordre tout à fait supérieur, économiste comme Vauban et Turgot, créateur enfin de l'arithmétique sociale, il avait coutume de méditer en toute raison ses impressions et non moins ses pressentiments, on admettra qu'il y ait quelque logique à le suivre. Il ne saurait suffire, en effet, de dire à un enfant qui va marcher : — Voilà la porte ouverte, va ! — la moindre prudence conseille de débroussailler un peu sa route.

La question a singulièrement marché depuis 1791, en ce sens qu'aujourd'hui c'est à qui s'intéressera aux progrès et à la diffusion de l'instruction primaire. Condorcet, l'utopiste de cette époque, réclamait par exemple *une* institutrice pour les filles, par ville de 1,500 habitants ! Quel serait aujourd'hui le retardataire le plus acharné qui osât proposer que l'on s'en tînt là ? Non, si nous n'en sommes pas encore revenus au point où était arrivé déjà le millionnaire Lepelletier de Saint-Fargeau, contemporain de Condorcet, qui voulait l'instruction commune, obligatoire, et qu'un *atelier d'industrie* fût annexé à chaque école, du moins pouvons-nous dire que le mouvement en faveur de l'enseignement populaire, tantôt ralenti, tantôt accéléré, suit à distance le cours des idées ; et c'est pourquoi il ne saurait être hors de propos de le pousser

un peu pour le rapprocher davantage de celles d'aujourd'hui.

Il y aurait peu de choses à y reprendre, si l'on voulait ne le considérer qu'au point de vue de l'instruction générale, de cette diffusion désirable qui fait participer la nation tout entière à un fond commun et qui tend à relier les esprits dans une souche commune, ainsi que s'est unifié le territoire. Bientôt tous les adultes sauront lire couramment, écrire lisiblement, passablement orthographier, faire correctement une règle de trois. Pour chacun, la terre sera ronde et tournante, formée de vastes continents que baignent de plus vastes mers, et la France se présentera comme une réunion d'amples et riches bassins d'où sort sa prospérité. Quelques-uns se rappelleront pendant quelques mois que la Lozère n'est pas un fleuve, que Saint-Affrique est une sous-préfecture de l'Aveyron, qui s'écrit avec deux *f*, que le Coney tombe dans la Saône. Peut-être même sauront-ils avant peu que Charles V était supérieur à Louis XIV, le chancelier de l'Hôpital à Catherine de Médicis et Turgot à Condé. Tout cela est, ou nécessaire, ou inutile ou simplement commandé par la vérité, mais tout cela, j'oserai le dire, devrait être subordonné dans les programmes de l'enseignement populaire à la question absolument inéluctable du travail. Dans le monde du salaire, on ne vit pas d'orthographe seulement et l'accord absolu des participes est moins indispensable que l'accord dans l'économie. On y a des enfants, et en grand nombre, ce qui est une qualité quand la population tend à diminuer, mais les entrailles y crient d'autant plus haut quand souffre la famille; or, dans ces moments cruels, mieux vaudrait certainement pour le garçon de quinze ans, savoir faire une serrure que conjuguer le verbe *surseoir;* surseoit-on à la famine? et quant à la fille? si elle savait

seulement tricoter, elle gagnerait peut-être deux sous par heure, mais elle n'est forte qu'en calligraphie.

Ces deux exemples mettent en relief le vice qui, à notre avis, paralyse, dénature, renverse l'intention des mieux intentionnés pour l'instruction populaire. On y assimile les enfants de la classe ouvrière à ceux de la classe bourgeoise, j'entends de la classe qui ne vit pas du salaire journalier et dont les enfants peuvent attendre ; on les soumet à l'étude des petites humanités, comme s'ils étaient spécialement destinés à devenir scribes, grammairiens, employés, petits fonctionnaires, caissière, demoiselle de magasin, et tel est l'avenir qu'on leur fait envier; comme si la plupart, avant la fin du scolage complet, n'allaient pas être forcés sans transition aucune, subitement, de passer de la douce quiétude de l'école et du travail inerte, au rude labeur contre les éléments résistants et grossiers, à la production matérielle forcée. Il va falloir qu'immédiatement garçons ou filles rapportent un *tant* par semaine à la famille et qu'avant deux, trois ou quatre années au plus, ils suffisent entièrement à leur vie!

Prenons 5,000 garçons et 5,000 filles de treize ans; c'est à à peu près la moitié du nombre d'enfants qui, à Paris, quittent l'école après l'avoir régulièrement suivie; depuis l'âge de six ans, c'est-à-dire pendant sept années, ils auront reçu les excellentes leçons de la pédagogie primaire. Ils savent donc lire, écrire assez correctement, et faire une règle de trois ; ils possèdent quelques notions de dessin linéaire et d'ornement; ils savent le nom de toutes les sous-préfectures de France, de tous les affluents des deux rives pour les moindres fleuves et rivières; ils retiennent toute fraîche encore dans leur mémoire la chronologie des Mérovingiens, les dates des batailles de Tolbiac, de

Bouvines, de Malplaquet; ils ont leurs phrases sur les conséquences de la bataille de Testry et sur le capitulaire de Kiersy-sur-Oise; ils savent distinguer, ou à peu près, un verbe, dit aujourd'hui *transitif*, ou un *défectif* de celui qui est autre chose, un adjectif verbal d'un participe présent; ils pratiquent la règle des participes ou des régimes mieux que n'y consentait M[me] de Sévigné; l'histoire sainte enfin n'a pas de secrets pour eux. C'est là leur bagage; mais ne demandez rien à leur doigts; en fait de travail manuel, les garçons viennent de naître, les filles savent faire un ourlet irrégulier et une médiocre boutonnière.

En voici dix mille autres qui, pendant ces sept mêmes années n'ont été tenus que pendant la moitié du jour scolaire, soit quatre heures pleines chaque jour, sur la lecture, l'écriture, l'orthographe, la géographie et l'histoire. Est-il bien certain d'abord que si les leçons d'orthographe ont été convenablement simplifiées, la géographie intelligemment élaguée, l'histoire largement éclaircie et rationnellement jalonnée, croit-on *a priori* que ces enfants-là soient beaucoup plus ignorants que les précédents? Quand bien même un plus grand nombre écrirait *appercevoir* avec deux *p*, ou ferait toujours accorder le participe passé avec le sujet, le mal serait-il très-dangereux et les cours d'adultes n'en pourraient-ils avoir raison? Que regretterait-on d'ailleurs si, pour ces mêmes enfants, la géographie ou l'histoire étaient devenues autre chose qu'une psalmodie, où la reproduction littérale des sous-préfectures ou des affluents se confond dans une même importance, si même elle ne prime pas absolument, avec les conditions d'économie, de production et de climat; le chiffre des dates avec les causes d'arrêt ou de départ dans le progrès humain; le nom des personnages avec leur in-

fluence sur les choses du temps et sur les esprits qui viennent après eux ?

Mais, pour concéder quelque chose au despotisme des habitudes, et bien que le dernier feuillet de cette étude fournisse la preuve du contraire, supposons une infériorité relative, et discutons l'emploi nouveau des quatre heures empruntées à l'enseignement purement pédagogique. Verrait-on, je ne dis pas une impossibilité, mais une difficulté notable à développer la méthode que Frœbel recommande pour le premier âge, de façon à ce que sans fatigue disproportionnée, sans contention prématurée, sans danger, les écoliers accédassent insensiblement à des réalisations matérielles, au travail manuel utile et même utilisable ? Que l'on mette dès six ans aux mains d'un enfant une matière plastique quelconque, de la simple glaise, et qu'on lui fasse successivement reproduire une règle plate, un carrelet, un cube, un polyèdre plus compliqué, un solide à surface courbe ; que sur une carcasse en bois, on lui fasse reporter des reliefs choisis : lettres, feuilles simples, accidents géographiques, la France par bassins séparés, puis réunis, l'Europe, le globe ; qu'en suite on lui mette en main le fusain avec lequel il reproduira les objets précédents, puis le modelage véritable, la sculpture par faces planes sur calcaire tendre, ensuite le polissage à l'émeri, à la lime à bois et à métaux, la préparation des tons dans leur gamme chromatique, le vernissage, etc., etc., que les filles en même temps qu'elles recevraient une partie de ce même enseignement prennent l'habitude du tricot, comme les fillettes de six ans dans les campagnes reculées de Normandie, de Bretagne, du Roussillon ou de la Provence, qu'elles aillent jusqu'à mener un bas, à faire un ourlet véritable, une vraie boutonnière, à tailler et monter un bonnet à trois pièces, et voilà des enfants qui arriveront à leurs

treize ans munis d'un bagage tout autre que celui des précédents. Sans qu'on ait eu besoin, par exemple, de développer devant eux le système métrique comme système, ils pourront savoir par la balance, par les mesures à la règle, au compas ou au simple pan comment varient les surfaces ou les volumes avec les dimensions linéaires, et plus tard, quand arriveront les théories, aujourd'hui hérissées si simplifiées qu'on les leur présente, elles leur apparaîtront comme des conventions presque naturelles appliquées à ce qu'ils savent déjà. A quel point d'autre part leurs mains se seront-elles d'avance assouplies! quel commencement de dextérité accuseront leurs dix doigts! et enfin, le jugement de l'œil, le sentiment des rapports, le sens perspectif, le goût, si long à façonner, n'auront-ils rien gagné (1)?

Aussi, supposez une foire aux apprentis, comme la place de Grève pour les maçons, le carré Saint-Martin pour les tourneurs de roues, comme dans certains pays le marché des servantes, et demandez-vous dans lequel des deux groupes les chefs d'industrie ou de simples ateliers iront choisir les leurs; demandez-vous également, en admettant qu'ils en prennent dans l'un et dans

---

(1) Au moment de livrer cette étude à l'impression, je lis dans le précieux rapport de M. Buisson sur l'Instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie, cette opinion de M. Harris, président du Bureau d'éducation de Saint-Louis (Missouri) : «C'est du côté industriel que notre récente expérience des jardins d'enfants promet les résultats les plus satisfaisants. A un âge tendre, quand l'enfant, comme une matière plastique, peut être modelé à volonté, il commence une éducation propre à lui donner l'habileté de la main et la sûreté du coup d'œil. Diverses espèces de délicats ouvrages manuels forment alors sa perception, développent son goût et exercent son savoir faire. L'influence des *Kindergarten* se fera sentir sur tout le reste de l'éducation : fortifiée plus tard par un bon cours de dessin industriel, elle pourra opérer une révolution dans les manufactures de notre pays, et mériter à leurs produits la préférence sur les marchés étrangers comme sur les nôtres.

l'autre, quel est celui des deux qui sera réservé aux commissions, au balayage, aux besognes inutiles à l'enfant ou nuisibles, et quel est celui que le patron mettra le premier à l'établi ou à l'ouvroir, pour en tirer le plus tôt possible un travail rémunérateur? Que sera-ce donc si l'école, au lieu d'abandonner cet enfant de treize ans, ébauché déjà pour l'apprentissage, mais ébauché seulement, s'efforce de préserver ce grain social, de lui fournir pendant trois années encore sa terre, sa lumière et le fait germer? Il est facile de s'en rendre compte.

D'un côté, la foule, errante aujourd'hui, des enfants de treize à seize ans, garçons et filles, sans initiation aucune aux travaux de la main, sans aptitude reconnue, livrée aux apprentissages de hasard, sans intérêt qui les entoure, sans guide, sans enseignement, ou plutôt avec l'enseignement que l'on peut attendre de la foule qui les a précédés dans la dure vie du travail à la journée, et qui comme eux a erré longtemps dans l'abandon. Comment se fera l'apprentissage avec les courses au dehors, les nettoyages au dedans, les mauvais procédés, les exemples détestables et aucune leçon méthodique? J'en suis encore à le comprendre, et, de ce que l'apprentissage finit pourtant par se faire, il faut conclure à l'intelligence de l'enfant, à son énergie et à l'incitation du besoin. Mais aussi, tel apprentissage tel résultat définitif. Le patron, inconscient de ses propres fautes, constate que le véritable ouvrier tend à disparaître et, pour lui, l'ouvrier seul est responsable; celui-ci sait mal, en effet, un métier qu'on lui a mal appris, que par conséquent il ne peut aimer, et le patron partage le sort du métier. Bientôt du dégoût naît la paresse et, par génération alternante, de la paresse le dégoût; nous voilà en présence de la situation actuelle. On la comprendrait difficilement

pire, et si Franklin, qui s'y connaissait probablement, a pu écrire dans le codicile à son testament : « *J'ai toujours remarqué que, chez les ouvriers, les bons apprentis deviennent de bons citoyens* » que faut-il penser du civisme des abandonnés ?

Suivons maintenant une foule du même âge, engagée par une société vraiment humaine, celle-là, dans une voie tout à fait différente. Elle a reçu le premier enseignement véritablement professionnel, dont nous parlions plus haut; le plus grand nombre a déjà le goût du travail des mains, tous ont grandi ayant sans cesse sous les yeux les ateliers dont nous allons parler, ateliers divers auxquels ont accédé successivement leurs aînés et auxquels ils ont le désir d'accéder eux-mêmes. Dès onze ans, leur première ambition peut être satisfaite, car l'État ou la commune, au lieu de les jeter sans pitié au monstre, va les y recueillir, les y garder jusqu'à quinze ou seize ans, les classer selon leurs aptitudes, leur donner non pas un métier, mais le savoir manuel, les préserver, les fortifier jusqu'à quinze ou seize ans; et se fortifier lui-même en faisant de chacun de ses enfants une *valeur*.

Que les choses soient ainsi faites, il n'est pas à craindre que l'enfant de quinze ans, entré en apprentissage définitif et selon son aptitude, soit employé par l'atelier aux besognes sans profit; le maître entend autrement ses intérêts ; or en quelques mois de spécialisation l'ouvrier en herbe peut venir à fruit et les patrons ne s'y tromperont pas.

Point n'est besoin sans doute d'insister davantage sur la différence que présenteront à seize ans deux enfants de l'une et de l'autre foule, car si, en vérité, le bénéfice social à espérer de l'enseignement manuel devait être nul, l'on ne voit pas trop pourquoi l'État tirerait profit d'un ensei-

gnement quelconque, d'où la conclusion que tout devrait être abandonné à la grâce de Dieu.

Mais sortons des généralités, et voyons si l'on peut arriver à une organisation pratique dans le sens qui nous paraît celui de la raison.

Il ne saurait entrer dans un cadre étroit de passer en revue les essais divers ni même les réussites tentées ou obtenues en faveur de l'Enseignement professionnel. Ce mot d'Enseignement professionnel est d'ailleurs tellement vague que chacun l'entend à sa façon ; mais si, le plus souvent, l'instruction donnée sous ce titre ne conduit à aucune profession définie, elle éloigne certainement l'enfant de toute profession manuelle, d'un métier quelconque. Nous restreindrons donc notre champ aux essais faits dans la voie de l'enseignement *manuel* et, comme un exemple concluant vaut mieux que tous les projets douteux, nous appellerons l'attention sur l'école municipale de la rue Tournefort (1) à laquelle il nous a été heureusement accordé, en novembre 1873, d'annexer une école d'apprentissage pour les garçons de onze à quinze ans, par application des idées qui précèdent.

Le but général que nous nous proposions dans cette création, but unanimement adopté par la délégation cantonale du Ve arrondissement, était d'arriver à ce que les apprentis, à leur sortie de cet atelier primaire, eussent dans leur esprit un bagage technique partout applicable, en même temps que dans leurs mains la pratique des outils fondamentaux et de la petite mécanique. Ainsi préparé, l'apprenti se spécialisera rapidement selon les exigences de

---

(1) M. Gréard, directeur de l'enseignement primaire, a créé à la Villette une école d'apprentis qui mérite d'être étudiée, mais à un point de vue différent; ce n'est pas l'atelier dans l'école.

l'atelier qui le recevra, mais sans perdre jamais la pratique générale qui aura été regardée comme fondamentale dans sa première instruction professionnelle.

La durée de cet enseignement complémentaire est de trois ans; de telle façon que les enfants qui auraient terminé leur écolage primaire y sont admis vers douze ou treize ans pour ne commencer la vie de l'atelier industriel qu'à quinze ans au plus tôt. Le commencement, le corps et la fin des programmes y répondent aux divers chefs suivants:

1° Continuation et extension de l'enseignement scolaire; maintien des examens qui, par le *satisfecit*, donnent droit au certificat d'étude.

2° Étude et maniement des matières premières.

3° Dessin d'après le relief; modelage, moulage, sculpture sur pierre tendre et sur bois. Dessin graphique et lavis.

4° Pratique des procédés et outils généraux, travail à l'établi, à la forge, au tour, à l'étau.

5° Enseignement technique, tenue des livres, géographie industrielle et commerciale, premiers éléments d'économi .

6° Levé à la règle, à la fausse équerre et au compas d'épaisseur d'une pièce exécutée ou d'une machine simple; tracé de l'épure à une échelle donnée, croquis à main levée avec report des cotes. Réciproquement: exécution d'après une épure faite à une échelle connue, ou d'après un croquis coté.

7° Invention, tracé, exécution de projets simples.

8° Ordre sur la personne, ordre dans les outils, ordre dans le travail, ordre dans l'atelier, ordre dans les comptes, ordre dans l'esprit, et par conséquent dans la conduite.

Comme il est certain d'ailleurs que, parmi les apprentis

primaires, mis aux prises avec les matières et les outils divers, se manifesteraient aussi des aptitudes différentes, il a paru sage de favoriser chacune d'elles autant qu'il serait possible de le faire sans que l'instruction perdît en rien ce caractère d'ensemble qui donne sa raison d'être à l'école nouvelle.

Ce problème se résout facilement ici dès que l'on se rend compte que dans une ville importante le très-grand nombre des ouvriers peut se partager en quatre classes : 1° les ouvriers d'art : modeleurs, ornemanistes, sculpteurs ; 2° les tourneurs ; 3° les travailleurs sur bois : charpentiers, menuisiers, ébénistes ; 4° les travailleurs sur métaux : forgerons, serruriers, mécaniciens ; d'où ressortait la nécessité de l'enseignement du modelage, du tour, du travail à l'établi, à la forge et à l'étau.

Il est admis d'ailleurs, non sans de très-judicieuses raisons, que le dessin soit graphique, soit à main levée, soit pittoresque ou d'ornement d'après le relief, et que le modelage par l'argile doivent constituer pour le jeune ouvrier, et quel que soit son métier, l'art de traduire correctement sa pensée, comme sont la composition littéraire et le style pour la jeunesse qui reçoit l'instruction secondaire.

D'ailleurs, afin de rendre possible une classification vraiment sélective ou par aptitudes, les apprentis de première année reçoivent un enseignement absolument collectif, comprenant les cinq espèces de travaux citées plus haut ; leurs tendances particulières s'accusent, et c'est à partir de la seconde année qu'ils sont partagés en modeleurs, tourneurs, ouvriers pour le bois et travailleurs sur métaux. Chacune des classes reçoit alors comme enseignement principal celui qui convient à sa spécialité, mais une rotation convenablement combinée entretient à titre acces-

soire l'esprit et la main dans une pratique suffisante des autres espèces de travaux.

Et comme conclusion, ne voulant point y apparaître en juge et partie, c'est M. Gréard lui-même que nous laisserons parler : « *Cette année notamment*, dit M. le Directeur de l'enseignement primaire (1), *les apprentis de l'école de la rue Tournefort ont contribué à établir cette vérité que l'instruction professionnelle est compatible avec le développement de l'instruction primaire.* »

Si donc l'on ne fait par pour l'enfance ouvrière ce que l'on fait depuis longtemps pour l'enfance mieux partagée du sort, si l'État ou la commune ne la protégent pas plus longtemps dans la vie, s'ils ne l'instruisent point par des moyens tournés comme d'avance vers l'emploi probable de ses qualités, s'ils ne décuplent pas la valeur économique et morale des salariés, s'ils ne font pas naître et grandir le goût du travail, secret unique de l'ordre, ce ne sera pas, on le voit, que la chose soit impossible, mais bien parce qu'ils ne le voudront pas (2).

SALICIS,
Répétiteur à l'École Polytechnique.

LES CONFÉRENCES DES INSTITUTEURS ALLEMANDS.

I

.....« Et surtout nous ordonnons aux pasteurs... de tenir tous les mois, au presbytère, une *conférence* avec les maîtres d'école « in Matre und Filialen » (de la paroisse

(1) *Bulletin de l'Instruction primaire*, 1876, n° 150, p. 526-9.

(2) Je ne saurais terminer sans restituer à l'habile directeur, M. Laubier, la juste part qui lui revient. Il a été, dès la fondation, l'homme et il est devenu un peu l'apôtre de la chose.

et des annexes), et de leur prescrire « le pensum » qu'ils devrons traiter pour le catéchisme et autres matières, de leur indiquer quel cantique, quel psaume, quel verset de la Bible ils devront faire apprendre par cœur à leurs élèves.

» Les pasteurs leur montreront comment ils auront à noter les points principaux du sermon du dimanche, afin d'interroger les enfants sur cet objet ; ils leur signaleront les lacunes qu'ils auront constatées dans leur inspection quant à la méthode, à la discipline, à tels autres points faibles, afin que les maîtres d'école puissent convenablement remplir leurs devoirs. »

Voilà ce qu'écrivait le roi de Prusse dans l'article 25 des *General-Land-Schul-Reglement* du 12 août 1763, l'année même où il finissait la guerre de Sept ans en annexant la Silésie à son royaume. Frédéric II n'était pas seulement un conquérant ; il était aussi un pédagogue.

Cette disposition de son *Règlement général des écoles* contient le germe de l'institution des conférences d'instituteurs en Allemagne.

Mais Frédéric ne se contenta pas de promulguer cette remarquable ordonnance ; il savait se faire obéir : « Le pasteur qui, contrairement à mon attente, se sera montré négligent dans la visite des écoles et dans les autres devoirs que lui impose ce règlement, ou qui n'aura pas assujetti les sacristains et instituteurs à l'observation scrupuleuse de ces prescriptions, sera averti d'abord ; s'il ne tient pas compte de cet avertissement, suspendu « cum effectu » pour un certain temps, et, s'il y avait nécessité, frappé même de révocation . . . . . car nous voulons expressément que les pasteurs *considèrent l'instruction et l'éducation de la jeunesse comme une des principales et plus importantes parties de leur mission.* »

Les ordres du roi furent exécutés; les conférences eurent lieu. Paroissiales d'abord, elles ne tardaient pas à devenir cantonales, pour s'étendre ensuite aux districts et aux provinces. Plus tard l'institution franchit les frontières de la Prusse pour s'acclimater dans les autres États allemands. En 1830, presque toute l'Allemagne avait ses conférences d'instituteurs.

L'autorité scolaire encouragea, provoqua, dirigea ces réunions. Il va sans dire qu'à mesure que le personnel enseignant s'améliora, que le niveau de l'instruction primaire s'éleva, l'inspecteur local n'avait plus à tracer à l'instituteur son travail jour par jour. On pouvait faire un pas en avant, entreprendre des travaux pédagogiques. Ainsi des instructions des gouvernements provinciaux de 1828, 1832, 1836, prescrivent aux pasteurs et curés, inspecteurs des écoles, de réunir et de présider en personne les conférences des instituteurs et aspirants-instituteurs de leurs circonscriptions chaque premier mercredi du mois, d'indiquer à l'avance les catéchisations et autres travaux écrits qu'ils auront à préparer, et de faire faire alternativement par chaque instituteur des leçons d'épreuve aux enfants d'une école convoquée à cet effet; « *d'aider ainsi les maîtres plus âgés qui n'ont pas été formés dans les nouveaux séminaires d'instituteurs, ou les maîtres moins doués que leurs collègues, à se familiariser avec de meilleures méthodes d'enseignement*; et de tirer profit, pour la préparation des aspirants, du savoir des instituteurs intelligents et distingués qui possèdent une instruction plus avancée. »

Tout le programme des conférences d'instituteurs est résumé dans ces recommandations : familiariser les anciens avec les nouvelles méthodes, faire profiter les plus

jeunes de l'expérience des anciens; les unir tous, jeunes et vieux, par les liens de la confraternité.

Mais peu à peu des conférences libres s'ouvrirent à côté de ces réunions officielles, obligatoires, dirigées par les chefs hiérarchiques des instituteurs. Seulement cette fois l'initiative partit des petits États. La Prusse, au lieu de favoriser les conférences libres comme elle l'avait fait pour les conférences officielles, les vit de mauvais œil, et les interdit. Elle fut d'ailleurs initiée en cela par l'Autriche et par la Bavière. Aussi les conférences libres se développèrent-elles plus particulièrement dans les États secondaires et principalement dans les duchés saxons et dans la Saxe royale.

II

Vint le mouvement de 1848, et ce cri universel qui parcourut la Confédération de la Baltique aux Alpes, du Rhin à la Vistule: *l'Allemagne sera une, et Francfort sa capitale.* Et c'est cette même année que des instituteurs saxons et hambourgeois convièrent tous leurs collègues allemands à se réunir en une grande assemblée des instituteurs qui se donnait pour mission de porter dans le domaine de l'éducation et de l'enseignement primaires l'unité qu'on n'avait pas réussi à mettre dans l'organisation du pays.

Nous avons montré ailleurs (1) quelle fut la fortune diverse de cette Assemblée générale des instituteurs allemands (allgemeine deutsche Lehrerversammlung) de 1853 à 1874; comment elle fut d'abord poursuivie par la Prusse

(1) Les Conférences des instituteurs allemands. — 21e Congrès tenu à Breslau en 1874 (Ch. Delagrave, Paris, 1877).

qui défendit à ses instituteurs d'y prendre part; comment Ernest II, duc de Saxe-Cobourg-Gotha, « le plus Allemand des princes allemands », la sauva en accueillant les instituteurs trois fois dans son duché; comment le nombre des membres du Congrès alla sans cesse en augmentant en s'élevant de 200 à 300 au début, à 2,000 et à 3,000; comment, à partir de 1863, et surtout à partir de 1866, le Congrès prenait un caractère politique *grand-allemand* d'abord, puis prussien; comment, après avoir chanté à Mannheim, en 1863, la patrie allemande, le peuple allemand, les écoles allemandes, l'unité allemande, la charrue et le glaive allemands, les frontières allemandes « non loin en deçà de Paris », après avoir acclamé une Allemagne une et grande, avec la suppression de l'Autriche et de la Prusse, et Francfort pour capitale, l'Assemblée siégea en 1869 à Berlin, et fut heureuse et fière de l'épithète de *fidèles compagnons d'armes* que le prince de Bismarck donna à ses membres en 1874 à Breslau.

Le Congrès n'avait plus ce caractère exclusivement pédagogique et scolaire des premiers jours; il était devenu une assemblée politique, un instrument de la Prusse toute puissante.

III

Avant de continuer l'histoire du Congrès depuis 1874, il convient de rappeler comment fonctionne cette assemblée qui n'a ni statuts, ni règlement, ni budget. Les membres qui y assistent élisent le président de la session et les deux vice-présidents. Le dernier jour de la session, ils élisent également une commission permanente, ou plutôt ils renouvellent les pouvoirs de la commission

existante, qui est chargé d'organiser le Congrès suivant. Cette commission s'entend avec les municipalités et les instituteurs de la ville désignée pour le prochain rendez-vous. Elle provoque la création d'un comité local qui prépare la réception des adhérents et le programme de l'emploi des trois jours. Pour être membre il suffit d'appartenir à l'enseignement à quelque titre que ce soit, comme instituteur, ou professeur, ou directeur, ou inspecteur, ou membre d'un comité scolaire, et de verser une cotisation de 3 à 4 francs, dont le produit sert à subvenir aux frais divers du Congrès : logements à prix réduits, correspondance, location des salles, impressions, sténographie, fêtes. L'excédant des recettes est consacré à une œuvre d'instruction primaire.

On le voit : assemblée ouverte à tous ; peu ou point de réglementation ; mécanisme ingénieux dans sa simplicité.

Il faut ajouter que le Congrès est dirigé, depuis sa fondation, par une Commission permanente qui a la confiance du personnel des instituteurs : MM. Hoffmann, inspecteur à Hambourg, élu président chaque année depuis 1851 ; Berthelt, inspecteur à Dresde, rédacteur du *Journal général des instituteurs*, organe du Congrès ; Dr Maurice Schulze, surintendant et inspecteur du duché de Saxe-Gotha, secrétaire de la Commission permanente.

Il a successivement étudié toutes les questions pédagogiques que peuvent soulever l'organisation scolaire d'un pays et les méthodes d'enseignement à suivre pour assurer aux enfants des écoles une instruction suffisante et une bonne éducation. Pour s'en faire une idée, il suffit de repasser la liste des principaux objets traités dans ces assemblées depuis 1849 jusqu'à ce jour.

1849. Nuremberg. — Préparation des instituteurs (écoles normales); — école primaire commune aux enfants de toutes les classes.

1851. Hanovre. — L'enseignement des notions de sciences à l'école primaire; — les qualités d'un bon livre de lecture; — les associations en faveur des écoles; — les bibliothèques populaires.

1852. Gotha. — La prière à l'école primaire; — le développement de l'éducation nationale allemande.

1853. Salzungen. — L'instruction religieuse et morale à l'école primaire; — les jardins d'enfants considérés comme préparation et introduction aux écoles primaires.

1854. Pyrmont. — L'enseignement de l'histoire; — l'importance et la nécessité d'une statistique scolaire; — la gymnastique à l'école primaire.

1855. Hambourg. — L'enseignement maternel; — l'enseignement géographique; — les rapports de l'instituteur avec les familles; — l'enseignement du calcul; — ce que le maître peut apprendre de son élève.

1856. Gotha. — L'enseignement pratique de la langue parlée et écrite; — l'amour du travail; — nécessité pour l'instituteur de comprendre l'agriculture, les connaissances usuelles et l'économie domestique dans son programme d'enseignement.

1857. Francfort. — Éducation des filles.

1858. Weimar. — Hygiène scolaire; — discipline dans les écoles de filles et dans les écoles de garçons; — enseignement agricole.

1860. Cobourg. — Enseignement de la botanique à l'école normale et à l'école primaire; — enseignement des écoles de filles et des écoles de garçons.

1861. Cœthen. — L'instituteur allemand; — l'instruction religieuse chrétienne; — pourquoi la collaboration des institutrices dans la direction et l'enseignement des écoles de filles est désirable? — l'enseignement de la littérature dans les écoles normales.

1862. Géra. — Principes qui doivent présider à la confection d'un programme d'enseignement; — l'éducation du caractère; — la mission des femmes; — l'instruction formelle et l'instruction matérielle.

1863. Mannheim. — Que doit faire l'école primaire pour éveiller et développer l'amour de la patrie? — le peuple allemand, les écoles allemandes, les instituteurs allemands; — l'enseignement par la mémoire, par l'intelligence; — la pédagogie dans les œuvres d'Uhland; — l'enseignement de l'histoire naturelle dans les écoles normales; — l'organisation d'une école à plusieurs classes; — l'école doit-elle être un établissement de l'État ou un établissement communal?

1865. Leipzig. — Le but et la signification de l'assemblée générale des instituteurs allemands; — l'école de l'avenir; — la législation scolaire appropriée à la société moderne.

1867. Hildesheim. — Comment l'école doit-elle combattre la superstition? — quel est le devoir de l'école en présence du service militaire obligatoire?

1868. Cassel. — Les synodes scolaires; — l'éducation théorique et pratique à l'école primaire; — l'obligation de l'État de pourvoir à l'éducation des enfants pauvres.

1869. Berlin. — La Prusse et la pédagogique allemande; — la science et son enseignement sont libres; — le travail et le capital.

1870. Vienne. — La préparation des instituteurs, l'organisation des écoles normales, la création d'une chaire de pédagogie à chaque université; — la religion et la science; — la création d'une association générale de tous les instituteurs allemands; — l'éducation des femmes.

1872. Hambourg. — L'école nationale allemande; — l'inspection des écoles; elle doit être confiée à des inspecteurs pris dans le corps des instituteurs; — l'école primaire engagée dans une voie fausse et périlleuse; il faut qu'elle soit un établissement d'éducation avant d'être un établissement d'instruction; — l'influence de la situation et des tendances politiques, religieuses et sociales sur l'école primaire; — les programmes d'enseignement.

1876. Erfurt. — L'action disciplinaire de l'école; — moyens à employer pour améliorer l'éducation et la moralisation du peuple allemand.

1877. Furth. — Quelles doivent être les qualités de l'inspecteur de l'enseignement primaire? — à l'école il faut préparer les enfants non pour l'école, mais pour la vie; — la réforme de l'orthographe allemande. — Nécessité d'une statistique scolaire uniforme.

IV

Le Congrès ne s'est pas réuni en 1875. Augsbourg et Nuremberg avaient été indiqués comme lieu de réunion, mais les deux villes ne purent le recevoir, et on désigna Darmstadt. Mais cette ville ne se soucia sans doute pas de voir dans ses murs une assemblée qui l'année précédente avait prêché l'absorption des petits États par la Prusse; elle prétexta le manque de logements, et l'autorité militaire, à laquelle on s'était adressé pour obtenir le matériel nécessaire pour transformer les écoles en vastes dortoirs, ne put ou ne voulut pas faire droit à la demande du comité local.

Les réunions trop nombreuses de Berlin, de Vienne, de Hambourg, de Breslau, les questions irritantes qui y furent portées à l'ordre du jour, l'agitation auxquelles elles donnèrent lieu dans la presse, firent réfléchir les promoteurs du Congrès. Ils se demandèrent s'il ne valait pas mieux provoquer des assemblées moins nombreuses, composées uniquement de membres qui y viennent pour faire un travail sérieux avec le désir de s'instruire et d'apporter à leurs collègues les fruits de leur expérience; et surtout s'il ne convenait pas de veiller au nombre et au choix des orateurs, au lieu de donner la parole au premier venu sur la première question venue.

« Recherchez la *qualité* plutôt que la *quantité* des discussions que vous abordez, leur dit un instituteur rédacteur d'un journal pédagogique silésien, jugez l'assemblée non par le *nombre*, mais par la *valeur* de ses membres; si c'était possible, écartez tous ceux qui n'y viennent que pour faire à peu de frais un voyage amusant, voir du pays et passer une semaine agréable avec des collègues.

Moins le Congrès est nombreux, plus il sera facile de discuter et d'étudier sérieusement, d'éviter des débats extravagants, d'arriver à des résolutions pratiques. Et surtout faites un choix sévère dans les rapports proposés. Exigez que ces rapports soient annoncés six semaines à l'avance par le journal général des instituteurs allemands. Jusqu'ici vous vous êtes contentés de faire connaître les questions annoncées par leur simple titre. Qu'arrivait-il alors? L'instituteur qui éprouvait le besoin de parler, préparait à l'avance son petit discours *pour* ou *contre*, et cherchait à le placer *quand même* pour que son nom figure au journal... ce qui donnait souvent à nos comptes rendus un aspect fort singulier.

» Il est certain que nos réunions, composées d'instituteurs accourus de tous les États de l'Allemagne, devaient avoir quelque chose de disparate ; les opinions les plus contradictoires s'y rencontraient ; il leur manquait l'ensemble et l'harmonie nécessaire pour marcher vers un but bien déterminé. Eh bien, ce sera précisément un des résultats atteints par le Congrès de mettre dans le corps des instituteurs cette homogénéité qui lui manque, et cette unité de vues si désirable sur les grandes questions d'éducation et d'instruction, de leur inspirer cet esprit pédagogique de Pestalozzi, qui est toujours encore notre maître à tous.

» Il n'en est pas de même des questions d'organisation, qui diffèrent nécessairement d'un État à l'autre ; ce qui est vrai pour la Prusse ne l'est plus pour la Bavière ; ce qui convient à nos anciennes villes libres, où règne l'esprit communal et républicain, ne peut pas s'appliquer au féodal Mecklenbourg, où le patron du village a des pouvoirs presque souverains. Ces questions-là sont du domaine des conférences provinciales. Vouloir les discuter dans les

grandes assises du Congrès, *c'est battre de la paille vide.*

» Ne vous contentez pas de demander que les rapports soient annoncés par leur titre seulement. Exigez que l'orateur fasse connaître, explicitement et en détail, les différents points sur lesquels portera son discours, et les résolutions qu'il se propose de soumettre au Congrès. Et, avant tout, limitez le nombre des orateurs admis à prendre la parole sur le discours du rapporteur. N'admettez les propositions nouvelles ou amendements introduits dans les thèses annoncées que s'ils sont présentés par écrit et signés par trente membres au moins. Et enfin, quand il s'agit de voter, ne procédez pas par main levée dans une assemblée de 2 à 3,000 personnes dont les deux tiers ne savent pas de quoi il s'agit. On ne peut appeler cela une assemblée libre discutant sérieusement sur des questions bien élucidées et bien comprises. Il peut arriver facilement que ces résolutions soient enlevées par un petit nombre de meneurs. Réservez les votes à la commission permanente et aux délégués des différentes conférences provinciales. »

Ces recommandations sensées et pratiques, sorties de la plume d'un homme qui a l'expérience des assemblées délibérantes, — il est membre de la Chambre des députés, — étaient faites au mois d'avril 1874 et publiées dans l'organe du Congrès. Elles n'empêchèrent ni les extravagances de langage ni les résolutions irréfléchies de Breslau.

La Commission permanente, de son côté, se préoccupa vivement d'une situation qui menaçait de déconsidérer le Congrès, et elle profita de l'interruption des séances de l'Assemblée en 1873 et en 1874, pour convoquer les représentants des conférences d'instituteurs les plus considérables

à des sessions, restreintes à trente ou quarante membres, tenues à Cassel en 1873 et à Gotha en 1875.

V

Dans un autre milieu, à Berlin surtout et à Leipzig, de jeunes instituteurs prussiens et saxons, à opinions plus avancées, essayèrent dès 1871 de fonder une *Association des instituteurs allemands* (deutscher Lehrerverein), qui, si elle parvient à se substituer au Congrès, en changera complétement le caractère. Cette association a pour but, d'après l'article 1er de ses statuts : de donner à l'école primaire une situation conforme au rôle qu'elle joue dans l'État;

Élever le niveau de l'instruction des maîtres;

Amener une organisation scolaire conforme à l'état actuel de la science pédagogique;

Obtenir une dotation suffisante de l'instruction primaire;

Assurer à l'instituteur une situation en rapport avec l'importance de ses fonctions;

Confier la surveillance et la direction des écoles à des hommes du métier.

Comme moyen d'arriver à ce but, l'article 2 recommande à ses membres l'étude, les lectures, le travail personnel, les travaux dans les conférences cantonales, la participation à toutes les sociétés d'instruction primaire et d'éducation; la diffusion par la voie de la presse de notions exactes sur la véritable mission de l'école primaire, et par conséquent l'action sur les assemblées législatives et les gouvernements.

Le Conseil d'administration se compose des présidents de toutes les conférences d'instituteurs qui sont affiliées à

l'association, lequel nommera dans son sein un Comité central.

Il devra y avoir chaque année une assemblée des délégués des différentes conférences, à raison d'un délégué par cent membres adhérents. Mais le comité central peut convoquer des assemblées générales de tous ses membres.

Le budget de l'Association se compose des cotisations fixées au chiffre très-modeste de 10 pfennings (12 1/2 centimes) par an et payées par tous les membres des conférences affiliées. Comme mesure transitoire, le comité central de l'Association devra s'entendre avec la commission permanente du Congrès existant, provoquer, s'il est possible, une fusion avec le Congrès.

A la place d'une assemblée libre, ouverte, il s'agissait de mettre une association formée, réglementée, reconnue par le gouvernement, englobant peu à peu toutes les conférences particulières des États allemands.

Les anciens membres, les fondateurs du Congrès, s'opposent depuis plusieurs années à ce projet de fusion; ils ne veulent pas laisser absorber une institution vieille de trente ans par une association nouvelle, à laquelle certains reprochent, à tort ou à raison, de vouloir faire de la propagande démocrate-socialiste sur le terrain de la pédagogie.

Les promoteurs et partisans de l'Association reconnaissent le bien produit depuis 1849 par le Congrès, mais ils voudraient que cette assemblée pût parler, peser sur les gouvernements et sur l'opinion publique, avec l'autorité d'une association ayant une existence légale.

Les partisans du Congrès répondent que c'est précisément son caractère d'assemblée libre qui lui a permis de traverser la période critique de 1853 à 1860; qu'il est difficile

de concilier une réglementation et des statuts uniformes avec les législations diverses sur les associations dans les différents États, — ainsi la loi de la Bavière interdit aux associations de ce pays de s'affilier *in corpore* à une association étrangère; — que les étrangers et notamment les Autrichiens et les Hongrois de langue allemande ne pourraient plus prendre part au même titre aux séances du Congrès, lequel cesserait alors d'être une assemblée ouverte à tous.

Dans la réunion de Gotha en 1875, on essaya la conciliation, et on décida que la commission permanente du Congrès et le comité central de l'Association des instituteurs allemands convoqueraient, de concert, en 1876, à Erfurt, une assemblée générale des représentants des diverses conférences des instituteurs allemands, à raison d'autant de délégués que les conférences comptent de fois cent membres, lesquels délégués auront seuls droit de vote.

(*A suivre.*)

G. Jost,
Inspecteur de l'enseignement primaire à Paris.

ÉDUCATION DE PAULINE DE GRIGNAN.

(*Suite.*)

« Je la trouve bien avancée, dit la lettre du 29 octobre 1688, » d'avoir lu les *Métamorphoses*; on ne revient point de là à » *la Guide des pécheurs*; donnez, donnez-lui hardiment les » *Essais de morale*. On voit à ses réponses qu'elle a beau- » coup d'esprit et de vivacité. Joignez cela avec beaucoup

» d'envie de vous plaire, et vous ferez une merveille de » cette petite cire molle que vous tournerez comme vous » voudrez. Parlez-lui de ce qui lui convient, comme je » vous ai ouïe souvent parler à votre fils ; de la manière » dont vous me la représentez, elle en profitera à vue » d'œil, et cela vous fera un grand amusement et une occu- » pation digne de vous, et selon Dieu et selon le monde. » (29 octobre 1688).

Les *Essais de morale* de Nicole, livre si savant dans la connaissance du cœur humain, sont la lecture qu'elle conseille le plus souvent ; elle y joint l'Abbadie, théologien et moraliste protestant, encore bien moins lu aujourd'hui que Nicole. A côté de l'Abbadie elle place l'*Histoire de l'Église* du P. Maimbourg, « afin, dit-elle, de marier le luth à la voix » (21 décembre 1689). L'histoire aussi lui paraît une grande ressource d'éducation : « on est si aise de se trans- » porter un peu en d'autres siècles ! cette diversité donne » des connaissances et des lumières, et c'est un grand asile » contre l'ennui. » Elle recommande la *Vie de Théodose* (par Fléchier), « dont le beau style console de tous les maux » ; la *Vie de Sixte-Quint*, en italien ; *Davila*, histoire des guerres civiles de France, encore en italien : « Je voudrais » qu'elle eût quelque ordre dans le choix des histoires, » qu'elle commençât par un bout et finît par l'autre, pour » lui donner une teinture légère, mais générale, de toutes » choses. *Davila* est admirable ; mais on l'aime mieux » quand on connaît un peu ce qui conduit à ce temps-là, » comme François Ier, Louis XII et d'autres. » (14 décembre 1689.)

Ces indications montrent combien notre littérature alors était pauvre dans le genre historique. Pour l'histoire de France, on n'avait que Mézeray ; pour l'histoire

ancienne, on n'avait pas encore Rollin. Quant à Amyot, si agréable dans son vieux style, Mme de Sévigné ne semble pas l'avoir connu. Elle appréciait pourtant Comines, en qui elle trouve « un tour plaisant, beaucoup » de bon sens et de justes peintures des traverses de la vie » humaine » ; elle mentionne aussi Joinville ; mais elle ne jugeait pas sans doute que ces ouvrages pussent être goûtés de Pauline, assez rebelle d'ailleurs à toute lecture d'histoire sérieuse et qui disait d'elle-même plus tard : « Pour vous » dire humblement la vérité, je n'ai jamais aimé l'histoire » toute sèche ; mais quand elle est ornée de jolis traits, de » faits un peu fabuleux, dans le goût par exemple de Quinte-» Curce, oh ! alors je la lis avec grand plaisir. Je n'ai jamais » pu avaler l'histoire de France, Mézeray, Varillas : voilà ma » confession. Les livres de morale et les romans, c'est mon » goût. » (6 février 1732.)

Les romans, nous y voilà ; ce n'est pas d'aujourd'hui, on le voit, que date cette passion, contre laquelle tant de voix graves se sont élevées, sans pouvoir en guérir la jeunesse, et quelquefois l'âge mûr. Pourquoi aussi le monde réel est-il si peu charmant? C'est sa faute si l'on aime à s'enfuir dans le monde imaginaire des dévouements chevaleresques, des exaltations généreuses, des désintéressements héroïques, des amours nobles et purs. Tout le moyen âge, si malheureux et si troublé, fut épris de romans : *Roman de la Rose*, *Roman du Renard*, *romans des Douze Pairs*; *Arthur*, *Lancelot du Lac*, *la Belle Genèvra*, *Ogier le Danois*, *l'Enchanteur Merlin*, voilà ce qui passionnait les châteaux et les chaumières. Au XVIIe siècle, après d'Urfé et ses poétiques bergers du Lignon, on eut les volumineuses compositions de La Calprenède, sa *Cassandre*, sa *Cléopâtre*, chacune en dix ou douze gros

tomes, et son *Faramond*, qu'il était en train de conduire au quinzième tome, quand il mourut. On fut consolé de cette perte par Mlle de Scudéri : le *Grand Cyrus*, la *Clélie* firent les délices de ses contemporains.

Notre Pauline dévorait ces romans, et sa grand'mère, qui les avait tous lus et relus, qui les relisait encore peut-être, n'osait pas trop l'en blâmer : « Je ne veux rien dire » sur les goûts de Pauline; je les eus avec tant d'autres » que je n'ai qu'à me taire. Il y a des exemples des bons » et des mauvais effets de ces sortes de lectures : vous ne » les aimez pas, vous avez fort bien réussi; je les aimais, » je n'ai pas trop mal couru ma carrière; *tout est sain* » *aux sains*, comme vous dites. Pour moi, qui voulais » m'appuyer dans mon goût, je trouvais qu'un jeune » homme devenait généreux et brave en voyant mes héros, » et qu'une fille devenait honnête et sage en lisant *Cléopâtre*. » Quelquefois il y en a qui prennent un peu les choses de » travers; mais elles ne feraient peut-être guère mieux, » quand elles ne sauraient pas lire : quand on a l'esprit » bien fait, on n'est pas aisée à gâter; Mme de la Fayette » en est encore un exemple. Cependant il est très-» assuré, très-vrai, très-certain que M. Nicole vaut mieux. » Cela posé, je vous conjure, ma chère Pauline, de ne » tant tourner votre esprit du côté des choses frivoles, » que vous n'en conserviez pour les solides : autrement » votre goût aurait les pâles couleurs. » (16 novembre 1689.)

Le confesseur de Pauline n'eut point, paraît-il, la même indulgence que sa grand'mère. En expiation de ses lectures de romans, aggravées encore par celle du *Pastor fido* (de Guarini), de l'*Aminta* (du Tasse), de la *Philli di Sciro* et des *comédies* de Corneille, elle dut, pour pénitence et édification, lire les *Oraisons* du P. Cotton, et sa mère les lisait

avec elle. Mme de Sévigné, rebutée du mauvais style, non moins que de la morale parfois un peu puérile du bon Père, ne goûtait pas trop ce préservatif : « Que je vous » plains, écrit-elle à la comtesse, de lire de telles choses ! » Il serait beau que vous fissiez comme à Sainte-Marie : les » deux juments de M. de Sévigné ont couru les champs ; » cela nous avertit qu'il ne faut point laisser de jeunes » personnes la bride sur le cou, sœur Pauline voilà votre » fait ; le soleil se coucha dans un furieux nuage hier et » le brouillard fut fort épais ; cela nous avertit, mes sœurs, » qu'il ne faut point se promener en cette saison. Voilà ce » qui me revient dans l'esprit de cette belle lecture, et toute » la morale qu'on en peut tirer. » Ce qui la fâche surtout, c'est la défense de lire Corneille : « Je ne pense pas que » vous ayez le courage d'obéir à votre père *Lanterne* ; » voudriez-vous ne pas donner le plaisir à Pauline, qui » a bien de l'esprit, d'en faire quelque usage, en lisant les » belles comédies de Corneille, *Polyeucte*, *Cinna*, et les » autres ? N'avoir de la dévotion que ce retranchement, » sans y être portée par la grâce de Dieu, me paraît être » bottée à cru. Je ne vois point que M. et Mme de Pompone » en usent ainsi avec Félicité, à qui ils font étudier et » expliquer ces belles pièces. Ils ont élevé Mme de Vins de » la même façon, et ils ne laisseront pas d'apprendre par- » faitement bien à leur fille comme il faut être chrétienne, » ce que c'est que d'être chrétienne, et toute la beauté et la » solide sainteté de notre religion. » (5 mai 1689 et 25 janvier 1690.)

Animée de ces sentiments d'une foi tout ensemble élevée et sincère, elle n'a garde, dans son plan d'éducation, d'oublier la haute éloquence chrétienne, dont elle ne se lassait pas elle-même d'admirer les sublimes conceptions : « Nous

» relisons, dit-elle (11 janvier 1690), toutes les belles oraisons funèbres de M. de Meaux, de M. l'abbé Fléchier, de M. Mascaron, de Bourdaloue : nous repleurons M. de Turenne, Mme de Montausier, M. le Prince, feue Madame, la reine d'Angleterre ; ce sont des chefs-d'œuvre. Il ne faut point dire : Oh ! cela est vieux. Non, cela n'est point vieux, cela est divin. Pauline en serait instruite et ravie. » Elle recommande aussi : « les beaux livres de dévotion » ; car elle ne pouvait s'accommoder de la vulgarité qui règne parfois dans certains de ces livres ; puis elle ajoute : « A l'égard de la morale, je ne voudrais point du tout qu'elle mît son petit nez, ni dans Montaigne, ni dans Charron, ni dans les autres de cette sorte : il est bien matin pour elle. » (11 et 15 janvier 1690.)

Ainsi se poursuivait l'éducation de l'intéressante Pauline, qui cependant avait atteint sa pleine quinzième année. C'était une phase nouvelle. Quinze ans, c'est l'âge des étonnements naïfs, des questions parfois embarrassantes (v. 30 octobre 1689) ou des réponses qui ne le sont pas moins. C'est encore l'âge où on fait sa petite bourse ; on a son argent à soi, on économise, on avaricie sur ses menues dépenses, ses bottines, ses rubans, ses pauvres même quelquefois ; on a dans quelque petit recoin quelques jolies petites pièces neuves, on devient « gardeuse », comme dit Mme de Sévigné (9 août 1689). On trouve des maris provisoires à foison : des oncles, par exemple, ou de vieux amis de la famille. A quinze ans, l'enfant n'est plus une enfant ; sa petite personnalité, qui a commencé d'éclore à six ans, s'est développée ; la timidité et la soumission, conséquences de la faiblesse du premier âge, ne sont plus les mêmes ; on n'est plus une cire molle, on a une empreinte, c'est-à-dire un caractère, un mélange de

qualités et de défauts. On a ses sentiments propres, ses goûts à soi, ses idées, ses opinions. Un beau jour la mère est toute surprise de trouver à côté d'elle, non plus un petit automate amusant dont elle est le ressort unique, mais un être qui a sa vie propre et ses petites résistances. Tant qu'on est dans le train ordinaire de la maison et des habitudes prises, chacune avec ses occupations diverses, ne se rencontrant qu'aux repas, à la promenade, à la prière du soir, en visites communes, rien ne paraît changé. Mais qu'une circonstance, un voyage en tête-à-tête, vous mette en présence, la situation se déclare.

C'est ce qui arriva pour Pauline, et ce fut dans un voyage à Marseille que Mme de Grignan s'aperçut que sa fille avait des volontés, des caprices, qu'elle osait critiquer, contredire, être raisonnante, en un mot que ce n'était plus la petite fille d'autrefois. Elle en fut mécontente. L'excellente et sage marquise lui écrit à ce sujet. « Pauline n'est donc pas » parfaite? Avait-elle gagé de l'être au sortir de son cou- » vent? Vous n'êtes point juste : et qui est-ce qui n'a pas » de défauts? en conscience, vous attendiez-vous qu'elle » n'en eût point? où preniez-vous cette espérance? ce » n'était pas dans la nature : vous vouliez donc qu'elle » fût un prodige prodigieux, comme il n'y en a jamais eu. » (23 février 1689). Et une autre fois : « Parlons un peu » de Pauline, cette petite grande fille, tout aimable, » toute jolie; je n'eusse jamais cru qu'elle eût été farouche : » je la croyais toute de miel; mais, mon enfant, ne vous » rebutez point : elle a de l'esprit, elle vous aime, elle » s'aime elle-même, elle veut plaire; il ne faut que cela » pour se corriger, et je vous assure que ce n'est point » dans l'enfance qu'on se corrige : c'est quand on a de la » raison; l'amour-propre, si mauvais à tant d'autres cho-

» ses, est admirable à celle-là ; entreprenez donc de lui
» parler raison, et sans colère, sans la gronder, sans l'hu-
» milier, car cela révolte ; et je vous réponds que vous
» en ferez une petite merveille. Faites-vous de cet ouvrage
» une affaire d'honneur, et même de conscience. » (28 février 1687.)

Grâce à ces maternelles exhortations sans cesse répétées, les raccommodements se produisaient, et alors la bonne marquise était ravie : « Ne vous avais-je pas bien dit que
» l'envie de vous plaire achèverait de la rendre parfaite ? Il
» ne fallait point la mener rudement et vous voyez ce que
» la douceur a fait sur son esprit ; j'en ai une sensible joie, et
» pour elle et pour vous. » (4 septembre 1689.) Elle en complimente sa petite-fille : « Ma chère Pauline, j'ai été ravie
» de revoir votre écriture ; je craignais que vous ne m'eus-
» siez oubliée dans votre prospérité : c'en est une si grande
» pour vous que d'être bien avec votre chère maman et d'en
» être devenue digne, qu'une petite tête comme la vôtre en
» pourrait fort bien tourner. Je vous conseille de continuer
» l'exercice de toutes vos petites perfections, qui vous con-
» servent l'amitié de votre maman, et en chemin faisant
» l'estime de tout le monde. » (28 septembre 1689.) Quelle différence du ton de cette lettre avec celui de la sèche Mme de Maintenon à sa jeune nièce : « Je vous aime trop, ma chère nièce, pour ne pas vous dire vos vérités. Vous serez insupportable si vous ne devenez humble ; je vois en vous un orgueil effroyable. Vous savez l'Évangile par cœur, et qu'importe, si vous ne vous conduisez point par ses maximes ? Votre présomption est ridicule devant les hommes et criminelle devant Dieu. Que je vous retrouve, à mon retour, modeste, douce, timide, docile ; je vous en aimerai davantage. » Quel amour, que celui qui s'exprime de la sorte !

L'éducation de Pauline était presque achevée : elle avait appris l'histoire, ce qu'on en pouvait apprendre alors ; un peu de géographie (14 décembre 1689) ; la religion, la morale, quelques notions de mythologie (24 avril 1689). La large et ferme écriture à grands ramages de sa grand'mère et de sa mère l'avaient guérie de l'écriture pattes de mouche, qui commençait dès lors à s'introduire (18 mai 1689) ; elle avait lu les bons auteurs, et, par là connaissait très-bien sa langue et l'orthographe, sans avoir jamais eu de grammaire (22 avril et 1er juin 1689) ; elle savait tourner une lettre, rédiger gentiment une narration (il nous en reste une très-jolie d'elle à l'âge de treize ans). L'italien lui était familier ; de plus, elle savait danser et faire des révérences (30 novembre 1689). Ses yeux bleus, sous ses cils noirs ; une taille libre, adroite ; de la vivacité, une physionomie plutôt piquante que touchante, en faisaient une personne « assez assaisonnée ». Seulement (il y a toujours un seulement), il y avait « ce nez : Il est vrai, dit Mme de Sévigné, que ce nez est une étrange affaire ». C'était, paraît-il, le nez carré du comte de Grignan, « la marque de l'ouvrier », disait plaisamment la bonne marquise. A tout prendre, Pauline, en dépit de « ces gens qui ont un peu » mis leur nez mal à propos » (16 octobre 1689), était assez pourvue d'agrément pour plaire, même à d'autres yeux qu'à ceux de sa grand'mère, et le moment paraissait venu de la produire.

Mais c'est à ce moment aussi et quand il n'y a plus qu'un pas à faire pour entrer dans le tourbillon du monde, que chez mainte jeune fille un double sentiment ou plutôt deux sentiments contraires se font jour : attraction, appréhension. Le cœur est inquiet et troublé, incertain ; l'inconnu l'attire et l'effraie. C'est dans ces perplexités

d'hésitation, que la vie religieuse, avec ses austères quiétudes, se présente à l'âme comme un refuge désirable. Et la chose était bien plus fréquente, et en quelque sorte naturelle, à une époque où la constitution des familles, l'éducation, les exemples nombreux de ces sortes de résolutions, semblaient conseiller cette voie aux jeunes filles.

Pauline traversa cette phase critique; elle alla s'enfermer au couvent d'Aubenas, elle écrivit à Mme d'Épernon pour savoir de cette sainte femme si Dieu voulait qu'elle fût carmélite. Sa mère n'osait trop l'en détourner; mais la sage tendresse de sa grand'mère fit appel aux lumières du coadjuteur (depuis archevêque) d'Arles, frère de M. de Grignan, et sut l'arrêter sur cette pente où l'entraînait son imagination plutôt qu'une vocation sérieuse. (9 mars et 13 avril 1689, 23 avril et 12 mai 1690.)

Ce fut là comme le couronnement de l'éducation forte et sensée que reçut Pauline. Dès lors son temps de chrysalide est fini, elle devient Mademoiselle de Grignan, et bientôt (29 novembre 1694), ce sera la marquise de Simiane. Disons en terminant, et pour faire honneur à son éducation, qu'aucune dame de France ne la surpassa en vertus et en qualités aimables. C'est à sa reconnaissance que nous devons le recueil des Lettres de Mme de Sévigné, trésor inestimable, dont elle dit avec raison : « Ces lettres sont remplies de préceptes et de raisonnements si justes et si sensés, avec tant d'art et d'agrément, que leur lecture ne peut être que très-utile aux jeunes personnes et à tout le monde. »

Ch. Hanriot.

ATTRIBUTIONS DES DÉLÉGUÉS CANTONAUX.

I. *Nomination.* Dans chaque canton, le Conseil départemental de l'Instruction publique désigne un ou plusieurs Délégués pour surveiller les écoles publiques et libres, et détermine les écoles particulièrement soumises à la surveillance de chacun d'eux (1). Le Conseil départemental est absolument libre dans ses choix. Toutefois, les personnes qu'il désigne doivent satisfaire à deux conditions : posséder la qualité de Français, et n'être ni chef ni professeur dans un établissement d'instruction primaire public ou libre (2). Cette incompatibilité s'explique facilement : il a paru qu'il ne convenait pas de donner à un instituteur un droit de contrôle et de surveillance sur les écoles dirigées par ses collègues. Enfin il n'est pas nécessaire que les délégués résident dans le canton dont ils sont chargés d'inspecter les écoles (3).

Aussi, sauf les deux conditions qui viennent d'être déterminées, la liberté du Conseil départemental dans ses choix est entière. C'est ce que le Conseil supérieur de l'Instruction publique a décidé dans l'avis suivant :

« Considérant que l'usage s'est introduit dans un certain nombre d'académies de considérer comme devant être nécessairement investis de la délégation cantonale le conseiller général, le conseiller d'arrondissement, le maire et le curé du chef-lieu de canton; que, sans doute, les Conseillers généraux et d'arrondissement, les maires et les curés du chef-lieu sont au nombre de ceux vers qui devra souvent se porter la confiance

(1) Loi du 15 mars 1850, art. 42.

(2) Avis du Conseil supérieur du 23 octobre 1843, et décret du 29 juillet 1850, art. 44.

(3) Décision ministérielle du 12 mars 1852.

des conseils départementaux, mais que la raison déterminante du choix doit être exclusivement empruntée aux aptitudes spéciales de la personne; le Conseil émet le vœu que M. le Ministre veuille bien donner aux Préfets des instructions dans le sens des observations qui précèdent (1). »

L'aptitude spéciale aux délicates fonctions de Délégué, telle doit être la raison déterminante du choix des Conseils départementaux.

« Vous donnerez tous vos efforts à ce que les fonctions honorables et désintéressées de délégué cantonal soient toujours accordées à des vocations sincères, et surtout, quand il sera possible, à des vocations déjà éprouvées dans les comités d'arrondissement. Il ne faut pas qu'elles puissent jamais être données à ceux qui les rechercheraient uniquement comme des moyens d'influence. Elles doivent être considérées seulement comme des occasions de service public et de dévouement (2). »

Dans une importante circulaire, le Ministre auquel on doit la reconstitution des Délégations cantonales (3), rappelle ces prescriptions et ajoute :

« Le Conseil départemental ne perdra pas de vue ces considérations, et, au besoin, vous sauriez les lui rappeler, lorsqu'il procédera aux désignations nouvelles. Il sentira, j'en suis certain, la nécessité de n'accorder un semblable témoignage d'estime qu'aux personnes qui joignent à un amour véritable de l'instruction populaire les sentiments les plus désintéressés. »

Les Délégués cantonaux sont nommés pour trois ans ; ils sont rééligibles et révocables (4). Leurs fonctions sont essentiellement gratuites et un Délégué ne saurait être autorisé à recevoir une allocation quelconque d'une municipalité, à la condition de leur rendre compte de la

(1) Avis du Conseil supérieur de l'Instruction publique du 24 janvier 1874.

(2) Circulaire du 27 août 1850.

(3) M. de Fourtou (Circulaire du 24 janvier 1874).

(4) Loi du 15 mars 1850, art. 42.

situation des écoles qu'il inspecte en vertu du mandat conféré par le conseil départemental (1).

Le titre de Délégué cantonal donne à ceux qui en sont investis la qualité de *fonctionnaire public* au point de vue électoral et les fait jouir du bénéfice de l'article 5 de la loi du 31 mai 1850, c'est-à-dire qu'ils doivent être inscrits sur les listes électorales sans remplir la condition de durée de résidence (2).

II. *Caractère de leur mission.* — La circulaire du 24 janvier 1874 trace à grands traits la mission délicate du Délégué cantonal :

« S'il a du zèle et une certaine compétence, s'il est dévoué à l'œuvre de l'enseignement populaire, son action est des plus utiles dans la circonscription dont il est chargé : il sert pour ainsi dire de lien, d'intermédiaire autorisé entre les familles, dont il apprécie en parfaite connaissance de cause les besoins et les tendances, l'instituteur qu'il voit à l'œuvre et surveille de près, et l'autorité départementale à laquelle il fournit les renseignements les plus précieux. »

Il peut même, quoique ne faisant pas partie du Conseil départemental, assister aux séances de cette Assemblée, avec voix consultative pour les affaires intéressant les écoles de sa circonscription (3).

Tel est bien, en effet, le double caractère des attributions du Délégué cantonal : représentant en même temps les familles et le Conseil départemental, son action est indépendante de celle de l'État. Les Instructions ministérielles l'ont reconnu :

« Délégués du Conseil départemental, c'est de ce conseil surtout qu'ils doivent recevoir l'impulsion, c'est de ses pensées

---

(1) Circulaire du 28 octobre 1874.
(2) Cour de cassation, arrêt du 16 avril 1851.
(3) Loi du 15 mars 1850, art. 42.

qu'ils doivent surtout s'inspirer. Leur mission, qui est toute de confiance, s'étend à tout; mais elle n'est qu'une mission de surveillance, et il est à désirer qu'ils multiplient les avis et les remontrances paternelles partout ou besoin sera (1). » — « Vous êtes, au nom de la loi, les représentants des familles dans l'école et c'est au nom des familles que votre influence morale doit s'y faire sentir, et que votre autorité doit s'y exercer (2). »

Un avis du Conseil supérieur de l'instruction publique (3), définit d'une façon plus précise encore la mission du Délégué, et affirme sa complète indépendance de l'autorité universitaire. L'importance qu'a ce document nous engage à le donner en entier :

« Le Conseil, consulté par M. le Ministre sur la question de savoir si les dispositions des articles 45 et 46 du Règlement d'administration publique, pour l'exécution de la Loi du 15 mars 1850, promulgué le 29 juillet 1850, font, en ce qui regarde les obligations imposées aux délégués cantonaux, une exacte application de la loi;

» Vu d'une part, les articles 45, 46 et 47 dudit réglement et, d'autre part, les articles 42 et 44 de la loi du 15 mars 1850;

» Considérant que les Délégués cantonaux, sont pour la surveillance des écoles publiques et libres de chaque canton, les mandataires du Conseil *académique* (aujourd'hui *départemental*) qui les nomme, les révoque et doit seul recevoir leurs rapports;

» Que la surveillance qu'ils sont chargés d'exercer doit être ndividuelle et locale;

» Qu'ils ne doivent se réunir qu'aux chefs-lieux de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, uniquement pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental;

» Qu'astreindre les délégués des cantons d'un arrondissement à se réunir au chef-lieu de l'arrondissement sur la convocation et sous la présidence du sous-préfet, pour y délibérer sur tous les objets qui leur seront soumis soit par le recteur, soit par le Conseil départemental, ce serait donner à l'institution

---

(1) Circulaire du 24 décembre 1850.

(2) Circulaire du 16 mai 1855.

(3) Avis du 10 juin 1851.

des Délégués cantonaux un caractère différent de celui que la loi a assigné;

» Considérant que chaque Délégué correspond, tant avec le Conseil departemental qu'avec les autorités locales préposées à la surveillance et à la direction morale de l'enseignement primaire, mais qu'il n'est pas tenu de communiquer à l'Inspecteur de l'enseignement primaire tous les renseignements qu'il a pu recueillir, puisque ces renseignements peuvent servir au Conseil départemental pour juger de la direction et des effets de l'inspection;

» Est d'avis que, s'il peut être utile d'établir dans certaines circonstances, au chef-lieu de l'arrondissement, des réunions entre les Délégués cantonaux, sous la présidence du sous-préfet, ces réunions doivent rester facultatives, et que les articles 45, 46 et 47 du règlement du 29 juillet 1850 n'ont pas créé en cette matière des droits et des obligations qui ne doivent dériver que de la loi. »

Ces principes généraux sur la nature de la mission confiée aux Délégués cantonaux étant posés, il nous reste à étudier en détail les attributions qu'ils tiennent de la loi.

III. *Attributions.* — La première et la plus importante de leurs attributions consiste dans la surveillance des écoles qui leur sont particulièrement assignées (1). Cette surveillance s'exerce par les visites qui ont lieu au moins une fois par mois (2).

1. *Circonscriptions.* — Des doutes se sont élevés au sein de plusieurs Délégations cantonales au sujet de l'interprétation à donner à cette disposition de la loi, et l'on s'est demandé si chaque Délégué n'avait pas le droit de visiter toutes les écoles du canton, malgré la répartition faite de la surveillance entre les divers membres de la Délégation. Les textes que nous venons de citer semblent

(1) Loi du 15 mars 1850, art. 42.
(2) Dècret du 29 juillet 1850, art. 45.

évidemment limiter les droits du Délégué à la visite des écoles *particulièrement* soumises à sa surveillance par le Conseil départemental. Le décret du 29 juillet 1850, art. 46, confirme cette interprétation : « Les Délégués ont entrée dans toutes les écoles *de leur circonscription.* » C'est d'ailleurs dans ce sens que l'Administration supérieure a interprété la loi, toutes les fois que la question lui a été posée. (Décisions ministérielles des 25 mars 1851, 10 décembre 1851, 5 août 1852.) Toutes ces décisions reconnaissent formellement que chaque Délégué n'a pas le droit de visiter toutes les écoles du canton, mais seulement celles qui lui sont assignées par le Conseil départemental.

Ce Conseil peut même, en nommant les Délégués, limiter leur droit d'inspection dans les écoles aux élèves de leur culte (1).

2. *Écoles publiques et libres.* L'Inspection des Délégués a plus ou moins d'étendue suivant qu'elle a lieu dans les écoles publiques ou dans les écoles libres. Dans ces dernières, elle porte seulement sur la moralité, l'hygiène et la salubrité. Elle ne peut porter sur l'enseignement que pour vérifier s'il n'est pas contraire à la morale, à la Constitution et aux lois (2).

L'Inspection des écoles publiques embrasse l'éducation, la discipline, l'enseignement, l'hygiène ; elle porte sur les maîtres, dont il faut apprécier la moralité, la tenue, le zèle professionnel ; sur les élèves, dont on doit constater les progrès intellectuels, la direction morale ; enfin, sur la situation des locaux et du matériel scolaires. Car il appar-

(1) Décision ministérielle du 12 janvier 1852.
(2) Voir notre article sur l'Inspection des écoles, dans le n° 2 de la *Revue pédagogique*, page 154.

tient aussi au Délégué de signaler l'insuffisance de l'installation et d'en poursuivre l'amélioration, soit auprès des autorités municipales, soit auprès de l'administration départementale.

Le décret du 7 octobre 1850 (art. 7) veut d'ailleurs que tout local destiné à la tenue d'une école publique soit visité avant l'ouverture de l'école par le Délégué cantonal qui fait connaître au Conseil départemental si ce local convient pour l'usage auquel il est destiné.

Toutefois le Délégué ne devra pas perdre de vue qu'il a qualité, non pour commander et réformer, mais seulement pour signaler et demander les réformes qu'il jugera utiles. C'est en matière d'enseignement surtout qu'il faut agir avec la plus grande réserve :

« Il est à désirer que les Délégués ne compromettent jamais leur autorité en s'efforçant d'introduire *directement* dans les écoles, soit des livres, soit des principes d'éducation et d'enseignement dont ils apprécieraient les avantages, mais qui y seraient jusqu'alors inusités. C'est par le Conseil départemental que les réformes à introduire dans l'enseignement doivent être provoquées : c'est donc au Conseil départemental qu'ils doivent naturellement faire part de leurs vues à ce sujet (1).... »

Dans une autre circulaire aux préfets (2), M. le Ministre ajoute :

« Ne demandez pas aux Délégués cantonaux de juger les méthodes et les livres : demandez-leur si les enfants qui sont admis depuis quelque temps déjà dans les écoles y ont reçu une instruction suffisante, s'ils y sont tenus sainement, s'ils y puisent de bons préceptes et surtout de bons exemples de morale, s'ils contractent des habitudes de propreté, de politesse et de bienveillance réciproque, en un mot s'ils sont bien élevés. »

Outre ces visites fréquentes dans les écoles, le Ministre

(1) Circulaire du 24 décembre 1850.
(2) Circulaire du 31 octobre 1854.

a plusieurs fois recommandé aux Délégués de faire passer deux fois par an des examens complets aux élèves des écoles, dans la seconde quinzaine de décembre, et dans la seconde quinzaine de mai (1). Insistant sur la nature de cet examen, le Ministre dit :

« Je ne perds pas de vue le caractère particulier de la mission que MM. les Délégués ont bien voulu accepter. Je n'oublie pas qu'on ne peut leur demander des sacrifices de temps trop prolongés; on ne saurait, non plus, réclamer d'eux, je le sais, ces comparaisons de méthodes, ces investigations minutieuses, ces jugements techniques que l'Administration exige des Inspecteurs de l'intruction primaire. Telle n'est point la nature de l'examen auquel MM. les Délégués vont être invités à procéder. Il s'agit seulement, pour eux, de constater l'état des études élémentaires sur des points dont l'appréciation n'exige ni longues heures de travail, ni connaissances spéciales. L'instruction religieuse, la lecture, l'écriture, le calcul dans ses parties les plus simples, sont les seuls objets sur lesquels ils aient à interroger les élèves (2); c'est d'après les résultats de cet examen qu'ils devront classer les enfants dans l'une des trois catégories suivantes : *bien*, *médiocre*, *mal.* »

D'après l'instruction ministérielle du 18 mars 1854, MM. les Délégués peuvent se dispenser d'interroger eux-mêmes les élèves; ils chargent l'instituteur de procéder en leur présence et sous leur contrôle à cette interrogation.

3. *Salles d'asile.* Le droit d'inspection du Délégué s'étend aussi aux salles d'asile. Cela résulte implicitement du décret du 21 mars 1855, lequel porte (art. 14) : « Indépendamment des autorités instituées pour la surveillance et l'inspection des écoles, par les articles 18, 20, 42 et 44 de la loi du 15 mars 1850, il peut être établi un

(1) Circulaire du 16 mai 1855.

(2) L'examen peut porter, en outre, sur les éléments de l'histoire et de la géographie de la France, matières qui ont été ajoutées par la loi du 10 avril 1867 au programme obligatoire de l'enseignement primaire.

Comité local de patronage. » Or, les Délégués cantonaux sont au nombre des autorités scolaires désignées par l'article 18 de la loi. C'est là surtout que le droit de surveillance devient un droit de protection. Le Délégué, dans ses visites à ces intéressants établissements, doit moins rechercher si les maîtres possèdent les connaissances techniques nécessaires que si rien n'a été négligé pour assurer le bien-être physique des enfants et si l'école remplit les conditions hygiéniques désirables.

4. *Pensionnats.* L'instituteur, public ou libre, qui a obtenu du Conseil départemental l'autorisation d'annexer un pensionnat primaire à l'école qu'il dirige, doit avoir entre les mains le plan du local autorisé. Sur ce plan est indiqué le nombre des pensionnaires qu'il peut recevoir et celui des surveillants qu'il est obligé de s'adjoindre. Le Délégué a le droit de se faire représenter ce plan et de vérifier si les conditions réglementaires sont fidèlement observées.

Cet instituteur doit, en outre, tenir deux registres, dont l'un renferme les noms, prénoms et l'âge des élèves pensionnaires, la date leur entrée et celle de leur sortie; l'autre comprend les noms, prénoms, date et lieu de naissance des maîtres et employés, avec l'indication des emplois qu'ils ont précédemment occupés et des lieux où ils ont résidé, ainsi que la date des brevets, diplômes ou certificats de stage dont ils seraient pourvus. Les autorités préposées à la surveillance de l'instruction primaire doivent toujours se faire représenter ces registres quand elles inspectent les pensionnats. Elles doivent veiller aussi à ce qu'une pièce spéciale soit affectée au réfectoire, à ce que les dortoirs soient surveillés et éclairés pendant la nuit; elles s'assureront que les lits sont espacés d'un mètre en

tous sens, et ne toléreront jamais que deux élèves, fussent-ils frères, partagent le même lit (1).

Les Délégués cantonaux n'ont à mettre à exécution ces instructions que dans les pensionnats de garçons; nous avons vu, en effet, que les pensionnats de jeunes filles étaient soumis à des inspecteurs spéciaux : s'ils sont laïques, à des dames nommées par le Préfet; s'ils sont congréganistes, à des ecclésiastiques nommés par le Ministre sur la proposition de l'autorité diocésaine (2). Mais ces autorités spéciales n'en sont pas moins tenues à exercer dans les établissements qui leur sont confiés une surveillance tout aussi rigoureuse et aussi minutieuse que celle qui a lieu dans les pensionnats de garçons.

5. *Écoles mixtes quant au culte.* — Lorsque, dans une école spécialement affectée aux enfants d'un culte, sont admis des enfants d'un autre culte, il est tenu par l'instituteur un registre sur lequel est inscrite la déclaration du père, ou, à son défaut, de la mère, ou du tuteur, attestant que l'enfant a été admis dans l'école sur leur demande. Cett déclaration doit être signée par les père, mère ou tuteur, et, s'ils ne savent écrire, l'instituteur fait mention de cette circonstance et certifie la déclaration. L'Instruction du 24 décembre 1850 prescrit de veiller à ce que ce registre soit exactement tenu; il doit être représenté à toute personne préposée à la surveillance de l'école.

6. *Écoles charitables.* — La loi donne enfin au Délégué le droit d'autoriser les personnes qui, dans un but charitable, et sans exercer la profession d'instituteur, désirent enseigner à lire et à écrire aux enfants. Cette autorisation

---

(1) Circulaire du 31 août et décret du 30 décembre 1850, art. 6, 9, 11.

(2) Voir article déjà cité (nº 2 de la *Revue pédagogique*).

peut toutefois être retirée par le Conseil départemental (1). Le Délégué n'exercera qu'avec prudence ce droit considérable que lui confère la loi ; il n'accordera l'autorisation demandée qu'à des personnes connues par leur dévouement et lorsqu'il devra en résulter une utilité incontestable. Il devra, d'ailleurs, faire connaître au Conseil départemental la décision prise et les motifs qui la justifient; il surveillera activement les réunions d'enfants dont il s'agit et provoquera près du Conseil départemental le retrait des autorisations données, s'il s'aperçoit que les motifs qui les justifiaient ont cessé d'exister.

7. *Réunion des Délégués.* — L'action des délégués cantonaux n'est pas seulement individuelle. La loi a organisé l'action collective des Délégués du canton réunis en assemblée spéciale : « Les Délégués se réunissent au moins une fois tous les trois mois au chef-lieu de canton, sous la présidence de celui d'entre eux qu'ils désignent, pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental (2) ». Le choix du local où se tiendront ces réunions appartient aux Délégués qui désigneront, soit la demeure de celui qu'ils auront nommé président, soit la mairie du chef-lieu de canton, soit tout autre lieu qui leur paraîtra convenir à cette affectation. L'Inspecteur primaire a le droit d'assister, avec voix délibérative, à ces réunions (3).

Le Délégué que ses collègues ont désigné comme secrétaire résume dans le procès-verbal les opinions des membres et la pensée du Comité ; les rapports particuliers sont annexés à ce travail. De cette façon, le Conseil départemental pénètre dans tous les détails en même temps qu'il

(1) Loi du 15 mars 1850, art. 29.
(2) Loi du 15 mars 1850, art. 42.
(3) Décret du 29 juillet 1850, art. 43.

embrasse dans leur ensemble les faits et la situation des écoles de la circonscription.

Sur la convocation et sous la présidence du sous-préfet, les Délégués des cantons d'un arrondissement peuvent être réunis au chef-lieu de l'arrondissement pour délibérer sur les objets qui leur sont soumis par le Préfet ou par le Conseil départemental (1). Ces réunions ne peuvent avoir lieu qu'exceptionnellement ; elles seraient, d'ailleurs, une gêne très-grande pour le plus grand nombre des Délégués ; aussi le Conseil supérieur a-t-il décidé (2) que ces réunions n'étaient que facultatives pour les Délégués.

8. *Avis demandés par l'administration aux Délégués.* — En dehors de la visite des écoles et des attributions précédemment énumérées et qui constituent pour ainsi dire la partie active de la mission du Délégué, il en est d'autres encore où sa tâche se borne à éclairer l'administration départementale sur des questions qui demandent une connaissance exacte des personnes et des choses dans chaque localité. C'est ainsi que le Délégué est appelé à donner son avis :

1° Sur les délibérations des Conseils municipaux relatives au taux de la rétribution scolaire (loi du 15 mars 1850, art. 15) ;

2° Sur les réclamations auxquelles la confection des rôles de la rétribution scolaire peut donner lieu, lorsqu'il s'agit de décharges ou de réductions (décret du 7 octobre 1850, art. 30) ;

3° Sur le taux de la rétribution dans les salles d'asiles (décret du 21 mars 1850, art. 33) ;

---

(1) Décret du 29 juillet 1850, art. 46.

(2) Voir l'avis du 10 juin 1851, cité page 488.

4° Sur les délibérations des Conseils municipaux relatives aux dépenses d'entretien des écoles primaires (décret du 7 octobre 1850, art. 19);

5° Sur la formation des listes des enfants à admettre gratuitement dans les écoles publiques (circulaire du 24 décembre 1850);

6° Sur les projets de construction, d'acquisition ou d'appropriation de maisons d'école pour l'exécution desquels des secours sont demandés au département ou à l'État (instruction du 24 décembre 1850);

7° Sur les demandes de création d'emplois d'instituteurs-adjoints et d'institutrices adjointes (instruction du 9 août 1870, sur l'application financière de la loi du 10 avril 1867);

8° Sur la fixation du nombre des écoles à entretenir dans les communes et sur l'opportunité de la création d'écoles de hameaux (circulaire du 12 mai 1867);

9° Sur l'opportunité qu'il peut y avoir d'autoriser un instituteur communal à exercer des fonctions administratives.

IX. *Délégations cantonales à Paris.* — La ville de Paris étant trop étendue pour être soumise à la seule inspection prévue par la loi pour toutes les communes de France, des dispositions spéciales ont été édictées à son égard : « A Paris, les Délégués nommés pour chaque arrondissement par le Conseil départemental se réunissent, au moins une fois tous les mois, avec le maire, un adjoint, le juge de paix, un curé de l'arrondissement et un ecclésiastique, ces deux derniers désignés par l'archevêque, pour s'étendre au sujet de la surveillance locale et pour convenir des avis à transmettre au Conseil départemental. Les ministres des cultes

non catholiques reconnus, s'il y a dans l'arrondissement des écoles suivies par des enfants appartenant à ces cultes, assistent à ces réunions avec voix délibérative. La réunion est présidée par le maire (1). » Ces dispositions sont complétées par le décret du 29 juillet 1850 (art. 47) : « A Paris, le Conseil départemental désigne, dans chaque arrondissement, un Délégué au moins par quartier. Il peut désigner, en outre, dans chaque arrondissement, des Délégués spéciaux pour les écoles des cultes protestant et israélite. L'Inspecteur de l'instruction primaire assiste aux réunions mensuelles des Délégués de l'arrondissement, avec voix consultative. »

Il est bien entendu que la désignation des Délégués spéciaux pour les écoles des cultes protestant et israélite ne pourra avoir lieu que dans les arrondissements où il existera des écoles de ces cultes.

E. d'Ollendon.

QUELS SONT LES MOYENS

D'AMENER LES ENFANTS A RÉPONDRE AVEC PRÉCISION AUX QUESTIONS QUI LEUR SONT POSÉES?

Ainsi qu'il l'a annoncé, et sans avoir la prétention d'être complet ou infaillible, car la science pédagogique n'a pas dit son dernier mot, le Comité de correction, dans son désir d'être utile aux lecteurs de la *Revue* et à la cause des écoles, va indiquer les moyens qu'il regarde comme les plus propres à fournir la solution cherchée. Le travail qu'on

(1) Loi du 15 mars 1850, art. 43.

va lire n'est pas, du moins quant à l'étendue, un modèle offert aux concurrents, qui, d'ordinaire, ont peu de loisirs à consacrer à leurs compositions, mais bien un exposé méthodique destiné à être le guide de l'instituteur dans son école. Mais avant d'exposer ses vues, le Comité croit utile de rappeler quelques principes, de bien préciser le sens de plusieurs termes fréquemment employés dans le langage pédagogique, tels que : idée, pensée, méthodes générales, etc., qui ont donné lieu à certaine confusion.

IDÉE. — L'idée est l'image que l'esprit conçoit d'une chose : avoir l'*idée d'un cube*, c'est se représenter un solide à six faces carrées et égales.

Une idée est *juste, exacte, précise*, quand elle figure les objets tels qu'ils sont réellement : la circonférence est la *ligne* qui limite extérieurement un cercle, tandis que le cercle est la *surface* comprise dans la circonférence. Les deux termes, circonférence et cercle, ne doivent donc pas éveiller la même idée.

Au contraire, une idée est *vague, indécise, flottante, nébuleuse*, lorsque l'image des objets n'est pas bien arrêtée : c'est comme l'apparence d'un corps vu d'assez loin, par un brouillard épais.

Il n'est personne parmi nous qui ne se rappelle quelque incident de sa première enfance, un jouet longtemps convoité, un voyage obtenu par des sollicitations réitérées : nous revoyons encore les objets, mais à travers le voile des années, qui en altère les contours et la forme ; nous sentons qu'il nous serait impossible de les décrire exactement, nous constatons une fois de plus que Boileau a eu raison de dire :

> Selon que notre idée est plus ou moins obscure,
> L'expression la suit ou moins nette ou plus pure.

Nous nous trouvons dans la même situation d'esprit quand nous avons à traiter de choses imparfaitement connues, de faits sur lesquels nous ne possédons que des notions insuffisantes : nous ferions sans trop de peine la description d'une forêt française, si nous avons eu l'occasion de parcourir les bois, tandis que nous serions fort embarrassés si nous avions à peindre une forêt vierge des régions intertropicales, où jamais nous n'avons posé le pied.

L'acquisition d'idées variées, exactes, complètes, est donc l'élément indispensable de toute éducation sérieuse.

Les idées nous sont fournies par des sources diverses. Les plus *nettes*, les plus *complètes*, sont celles que nous avons conçues par l'*intermédiaire de nos sens*, « de ces portes par où pénètrent dans notre âme les impressions des objets extérieurs ». Il en est même que personne ne peut nous communiquer, que nous sommes tenus d'acquérir nous-mêmes : ce sont celles qui ont trait à la couleur, à l'odeur, à la saveur. Toute explication est impuissante à faire connaître exactement les rouges usités dans la teinture, le carmin, la garance, la pourpre, etc. ; on ne définit pas le parfum de la rose, de la violette ou de la vanille ; sans une expérience personnelle, on n'aura pas la notion exacte du goût de la fraise, du radis ou de la pêche.

Ajoutons que les idées acquises de cette manière sont les plus *durables* : après de longues années, nous reconnaissons une voix que nous avons souvent entendue, un objet dont nous avons fait un fréquent usage, tandis que nous oublions rapidement les dates de l'histoire, si nous n'avons la précaution d'y revenir souvent. — Ces observations, que chacun peut vérifier par sa propre expérience, montrent toute l'utilité d'un enseignement qui frappe les sens, des collections diverses, des musées scolaires, de la

méthode intuitive; elles font voir en même temps la nécessité, pour l'instituteur, de se rendre habile dans l'art du dessin et particulièrement du dessin au tableau noir.

PENSÉE. — *Penser* signifie peser, comparer, examiner. — C'est penser que d'étudier un objet avec soin et sous toutes ses faces, — que de rapprocher une idée d'une autre idée pour être en mesure de se prononcer sur leur convenance ou leur disconvenance, — que d'arrêter la distribution d'un travail d'une certaine étendue. — La *pensée* qui rapproche deux idées simples est suivie d'un *jugement*, lequel se traduit par une *proposition.*

SCIENCE ET ART. — En y regardant de près, on peut donner, de la science et de l'art, les définitions élémentaires qui suivent et qui déterminent suffisamment le rôle de l'instituteur.

Une *science* est un ensemble de *vérités* on de *faits* se rapportant à un même objet. — L'arithmétique, la géométrie, l'histoire et la géographie sont des sciences.

Un *art* est une collection de règles, de préceptes, qui fournissent les directions pour faire une chose selon les lois établies.

INSTRUIRE, c'est enseigner des vérités, des faits ou des préceptes.

MÉTHODE. — Pour rendre plus facile et plus sûre la connaissance de ces objets divers, les auteurs ou les maîtres les présentent sous certaines formes, les exposent d'une certaine manière, les disposent dans un ordre arrêté avec soin et de telle sorte que la leçon précédente serve de base à celle qui suit. C'est là ce qui constitue la méthode.

MÉTHODES GÉNÉRALES. — Les principales méthodes générales usitées dans l'enseignement à ses divers degrés sont :

1° *La méthode d'exposition*, qui consiste à énoncer les vérités, les faits ou les préceptes, tels qu'ils pourraient être présentés dans un livre, à les commenter, à les développer, de manière à en rendre l'acquisition plus facile et plus sûre. C'est la marche suivie dans les cours publics : elle profite aux auditeurs laborieux et bien préparés; elle agit fort peu sur les élèves insouciants ou d'une instruction médiocre, qui ne sont alors que des spectateurs distraits;

2° *La méthode intuitive*, appelée aussi *enseignement par l'aspect*, *méthode des salles d'asile*, qui met en jeu tous les sens de l'élève, pour lui faire acquérir et garder sûrement des notions claires, précises, complètes, sur les objets dont on lui parle;

3° *La méthode socratique* ou *catéchétique*, au moyen de laquelle on fait découvrir et formuler, par l'élève, à l'aide de questions bien conduites, les vérités, les faits ou les préceptes qu'on a le dessein de lui apprendre;

4° *La méthode morale du P. Girard*, qui tend à utiliser, au profit de la culture morale de l'élève, les diverses leçons qu'on lui donne;

5° *La méthode récréative de l'abbé Gaultier*, qui s'ingénie à rendre les leçons intéressantes et aimables, à écarter les embarras sous lesquels se cache la science;

6° *La méthode universelle de Jacotot*, qui ménage les explications du maître, qui livre le plus possible l'élève à ses efforts personnels, qui l'exerce à trouver dans un texte quelconque les éléments d'une instruction étendue;

7° *La méthode de Froëbel* ou *des Jardins d'enfants*, qui, en réalité, n'est qu'une application particulière de la méthode intuitive : elle soumet les enfants à des exercices variés, capables de favoriser leur développement physique,

en même temps que leur éducation intellectuelle et morale; elle met à profit l'enseignement par l'aspect pour leur donner une idée juste des formes géométriques; elle les habitue de bonne heure au dessin élémentaire pour leur inspirer le sentiment du goût, de l'ordre et de la propreté.

Aujourd'hui, dans les écoles, on ne fait pas un usage exclusif de l'une ou de l'autre de ces méthodes: suivant les circonstances, le maître recourt à l'une ou à l'autre, selon qu'il la juge plus propre à servir ses desseins; mais la bonne direction de ses élèves exige qu'il connaisse à fond les divers procédés que chacune met en usage.

Ces préliminaires étant admis, nous entrons dans notre sujet.

Parler ou répondre avec précision, c'est exprimer exactement, sans hyperbole comme sans atténuation, les idées que l'on a conçues et les sentiments que l'on éprouve. Ce résultat n'est possible qu'à deux conditions également nécessaires:

1° Que les enfants auront la notion claire et complète de l'objet sur lequel on les interroge, c'est-à-dire qu'ils seront suffisamment instruits;

2° Qu'ils posséderont les termes au moyen desquels on exprime les êtres divers, leurs qualités, leurs rapports, et qu'ils auront été exercés à parler et à écrire selon les règles de la langue.

De là découle la nécessité d'une instruction sérieuse et variée, d'une étude attentive du vocabulaire, de fréquents exercices de composition, orale ou écrite. Ainsi, faire acquérir des idées justes, enseigner avec soin la valeur

des mots, habituer l'enfant à s'exprimer clairement, de vive voix ou par écrit, tels sont les moyens de l'amener à répondre avec précision.

Hâtons-nous d'ajouter que ces trois séries d'exercices ne sont pas tellement distinctes qu'il faille toujours s'y livrer séparément : d'ordinaire elles marchent de front, parce que si les choses conduisent aux mots et aux phrases, les mots peuvent et doivent être le point de départ pour arriver aux idées. C'est donc surtout pour suivre un certain ordre que nous traiterons successivement de *l'acquisition des idées*, de *l'étude systématique des mots* et de *la composition élémentaire*.

I. Acquisition des idées. — Lorsque l'enfant arrive à l'école pour la première fois, vers l'âge de 4, 5 ou 6 ans, il possède un certain nombre de notions, et il sait exprimer, dans un langage qui n'a souvent rien d'académique, ses désirs et ses besoins; ses idées ne se rapportent guère qu'aux objets matériels parmi lesquels il a vécu, et son langage est surchargé de barbarismes et de solécismes : « On sait que la » plupart de nos paysans ne possèdent pas plus de 4 à 500 mots » pour exprimer leurs pensées; aussi l'enfant de la campagne » qui franchit pour la première fois le seuil de l'école, se » trouve-t-il dans un grand embarras pour rendre ses idées » [et surtout celles que fait naître la présence d'objets » nouveaux pour lui]. Les termes les plus simples [mais » qui ne sont pas employés dans son entourage] sont souvent » pour lui des inconnus avec lesquels il ne se familiarisera » que plus tard. Donc les plus grands efforts de l'instituteur » doivent tendre à augmenter [le nombre des idées et] le » vocabulaire de son élève. » *Mémoire n° 8.*

Deux moyens sont offerts à l'instituteur pour donner à l'enfant des notions exactes et variées : 1° les exercice

habituels de l'école, dirigés d'une certaine manière; 2° les leçons spéciales de choses.

1° *Exercices habituels de l'école servant à l'acquisition des idées.* — Dès le début, on enseigne à l'enfant la prière, quelques éléments de catéchisme, un trait frappant de l'histoire sainte, un petit morceau de poésie religieuse et morale; — on l'exerce à la lecture, à l'écriture et au calcul ; — on aborde même les premières notions de l'histoire de France et de la géographie. — Au moyen d'une direction particulière, cet enseignement va introduire l'élève dans un monde tout nouveau et l'instruire non-seulement de l'objet de la leçon, mais d'une multitude de faits qui, pour n'être point traduits par des phrases à grand effet, constituent pourtant le fonds où il puisera plus tard.

Nous n'avons pas la prétention d'épuiser cet immense sujet, mais nous ne résistons pas au désir de citer un exemple. On enseigne à l'enfant, par des répétitions fréquentes, l'*Oraison dominicale*. L'ancienne méthode ne voyait là qu'un effort de mémoire; essayons d'en faire une œuvre de culture intellectuelle et morale. Un moniteur peut être chargé de la partie matérielle de ce travail, de la récitation; mais le maître se réserve la tâche difficile, c'est-à-dire l'explication du texte, l'*éclosion des idées et des sentiments*. Il pourra dire aux enfants qui l'entourent : *Prier*, c'est s'adresser à quelqu'un pour lui demander quelque chose qu'il ne doit pas et que dès lors il n'est pas forcé d'accorder. Si vous voulez que votre camarade vous prête, pour un moment, sa belle toupie, vous la lui demandez gentiment, très-poliment, de votre voix la plus douce; vous le *priez*. Quand vous voulez obtenir de votre père la faveur de l'accompagner en voiture à la ville voisine, vous vous jetez à son cou, vous l'embrassez, vous lui

demandez bien doucement de vous prendre avec lui, vous lui promettez même d'être toujours bien sage : vous le *priez*. S'il résiste, s'il refuse d'abord, vous renouvelez votre demande, vous exposez d'autres raisons, et alors vous *priez avec instance*, vous *suppliez*.

La prière que l'on vous fait reciter se nomme *Oraison dominicale*. Le mot *oraison* veut dire *prière*. Le mot *dominicale* signifie *du Seigneur*. Écoutez-moi bien, car j'ai à vous dire des choses difficiles à comprendre pour vos petites têtes : le mot *Seigneur* veut dire *Maître*. Quel est ce maître? — Nous allons le chercher ensemble, et, pour cela, vous répondrez à mes questions. Qui a fait vos beaux souliers, Louis? — Le cordonnier A..., monsieur. — Qui a confectionné votre blouse à raies blanches et bleues, Charles? — La couturière, Mme B... — Qui a monté votre charrue, François? — Le charron C... — Qui a fabriqué votre joli crayon rouge, Étienne? — Je ne sais pas, car on ne l'a pas fait à X... — C'est très-juste, mais vous admettez que le fabricant existe quelque part. — Oui, monsieur, car le crayon ne s'est pas fait tout seul. — Vous avez raison, rien ne se fait tout seul.

Eh bien! avez-vous regardé autour de vous, quand vous étiez dans la campagne, avec vos parents? Vous marchez, vous marchons tous sur la terre, qui est ronde comme une boule (vous ne vous en doutiez pas), mais si grosse, qu'il nous faudrait, avec vos petites jambes, plus de sept ans pour en faire le tour; — vous avez vu les arbres et les plantes se couvrir de feuilles, de fleurs et de fruits; — vous avez sûrement regardé la lune, qui est quarante-neuf fois plus petite que notre globe et qui est placée à une distance d'au moins neuf fois le contour de la terre, ce qui veut dire qu'il vous faudrait soixante-trois ans pour y aller, si une route

pouvait vous y conduire ; — vous avez peut-être essayé de considérer le soleil, qui ne paraît pas plus gros que la lune, mais qui l'est bien davantage, parce qu'il est beaucoup plus éloigné : il est 1,400 mille fois aussi gros que la terre et sa distance est telle qu'il vous faudrait 26,000 ans pour la parcourir ; — vous avez sûrement eu la curiosité de lever la tête pendant une belle nuit ; vous avez vu des milliers d'étoiles ; chacune est un véritable soleil, placé à une distance beaucoup plus grande. — Tout cela ne s'est pas fait seul, pas plus que le crayon rouge d'Étienne. — Celui qui l'a fait doit être bien grand, bien fort, bien puissant, bien habile surtout, car rien ne se dérange dans cette admirable machine : nous l'appelons *Dieu*, et il n'a ni tête, ni bras, ni pieds ; il est invisible comme votre mémoire, comme votre amour pour vos parents ; c'est un *esprit*, une *intelligence ;* il est tout-puissant, il est infini, il est bon, il est juste, il est partout. C'est lui que nous appelons notre Père, parce qu'il nous a donné et nous conserve la vie ; c'est à lui que s'adresse la prière que l'on vous enseigne en ce moment. — Demain, je vous apprendrai ce que signifie le mot Seigneur. — Retenez déjà que Dieu est un esprit infiniment parfait, infiniment bon, créateur de toutes choses. — Vous devez aimer et respecter vos parents, qui prennent de vous les plus grands soins : vous avez, mais à un plus haut degré, les mêmes devoirs à remplir à l'égard de Dieu.

Voilà une petite leçon qui aura certainement impressionné le cerveau de l'enfant ; les notions acquises sont encore bien vagues, je le reconnais ; mais rappelons-nous, pour nous encourager, que le statuaire ébauche d'abord et qu'il revient ensuite sur son travail, quand les grandes lignes ont été obtenues. Nous ferons de même : *l'instruction*

doit entrer goutte à goutte dans l'esprit de l'enfant. — En même temps que les idées, sont venues les expressions, et, parmi ces dernières, il en est que l'on comprend par le sentiment, par l'intuition, plus que par le raisonnement : esprit, intelligence, amour, etc.

Toutes les leçons, tous les exercices de l'école, les dictées les problèmes, les lectures surtout, etc., doivent tendre au même but. Rendons nos leçons *vivantes*, *expressives*, *pittoresques* : que les idées contenues dans les mots et dans les phrases soient traduites par la parole, par la physionomie, par le geste, par le dessin au tableau noir, par des appareils ingénieux. Le maître alors se multiplie réellement : ce n'est plus un soldat impassible qui monte une faction monotone et ennuyeuse, c'est une compagnie ardente qui enlève une position difficile!

En outre, rappelons-nous le statuaire ; sa méthode est la nôtre. Nous n'avons fait qu'ébaucher, esquisser à grands traits les idées : nous y reviendrons souvent pour le *fini*, la forme complète. La mission de l'éducateur est d'*inculquer* et ce verbe signifie *mettre dans l'esprit à force de répéter*.

(*La suite au prochain numéro.*)

II. — LEÇONS PRATIQUES.

L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE FRANÇAISE
AUX ENFANTS DE 6 A 10 ANS.
(Suite.)

7. — Règles particulières de formation du pluriel dans les noms.

A. — Noms terminés au singulier par *s*, *x*, *z*.

Préparation de la règle. — LE MAÎTRE. — Vous savez comment se forme ordinairement le pluriel dans les noms; rappelez la règle, Charles. — Allons plus loin, maintenant. — J'écris correctement au singulier et au pluriel certains noms :

Un procès,	Un crucifix,	Un gaz.
trois procès,	quatre crucifix,	cinq gaz.

Que signifient ces noms? — Les noms de la première ligne sont au singulier, tandis que ceux de la seconde sont au pluriel. Remarquez-vous une différence entre l'orthographe des deux cas? — Aucune. — Voyez par quelles lettres se terminent au singulier les noms choisis. — Par s, x, z. — Vous conclurez donc en disant que:

Règle. — Les noms terminés au singulier par s, x, z, s'écrivent de la même manière au pluriel.

Ces noms sont les seuls qui n'aient qu'*une forme.*

Répétez cette règle, Jules, Charles, etc...

Le Maître. — Il vous faut maintenant trouver des exemples, ce qui sera peut-être difficile; mais je vous aiderai, pourvu que vous vous exerciez à raisonner l'orthographe et à expliquer le sens des noms. Vous direz, par exemple: Le nom *cabas* s'écrit au singulier c, a (ca), b, a, s (bas), cabas; il

finit par une *s*, et s'écrira de la même manière au pluriel: c, a (ca), b, a, s (bas), cabas. — Le nom cabas désigne une espèce de panier, plat, à deux anses, fait de paille tressée.

Exercice oral : exemples à faire trouver, raisonner, épeler, expliquer. — Amas, ananas, as, atlas, bas, bras, cas, cadenas, canevas, cervelas, coutelas, chas (trou d'une aiguille à coudre), débarras, embarras, échalas, fracas, galimatias, gars, glas, jars, matelas, matras, pas, repas, tas, tracas, verglas.

Abcès, accès, agrès, aloès, congrès, cyprès, décès, excès, grès, legs, procès, progrès, succès; mets, entremets; ais (planche de bois), biais, dadais, marais, panais, rabais.

Bois, fois, minois, mois, pavois, pois, poids, putois.

Anis, abatis, avis, buis, colis, coloris, commis, croquis, débris, gâchis, guillochis, hachis, lis, mépris, palis, panaris, parvis, pâtis, pays, pilotis, pis, puits, ris (de veau), rubis, salmis, salmigondis, taillis, tamis, tapis, taudis, vis.

Abus, anus, obus, verjus, virus, pus; os, mors, fonds, remous, revers, travers, temps, sens, cens.

Houx, chaux, faux ou faulx, perdrix, crucifix, prix; faix, portefaix; poix, croix, noix, voix, époux.

Gaz, nez, biez ou bief, riz, raz ou ras.

Devoir écrit. — Vous allez transcrire et compléter le devoir préparé au tableau noir, en écrivant en toutes lettres les nombres indiqués en chiffres.

Ma corbeille, mes —; ce canevas, ces —; un tamis, trente —; votre lèvre, vos —; un colis, quarante —; ton collier, cinquante —; une croix, soixante —; une courroie, soixante-dix ou septante —; mon atlas, quatre-vingts atlas; ce soldat, quatre-vingt-dix ou nonante —; mon repas, cent —; un houx, vingt-cinq —; la houe, les —; une oie, 8 —; un gaz, 3 —; un faix; plusieurs —; un fait, 9 —; ce fruit, 10 —; le buis, les —; un foie, 11 —; une fois, 2 —; le tamis, 12 —; votre bois, vos —; la loi, les —; un combat, 17 —; un échalas, 18 —; un rossignol, 20 —.

B. — Noms terminés par *au* et par *eu*.

Préparation de la règle. — Le Maître. — Je vous ai déjà enseigné la règle la plus générale de la formation du pluriel dans les noms, et la règle particulière des noms terminés au singulier par s, x, z. — Rappelez ces deux règles, Joseph et Charles. — Nous allons étudier une 3e règle: suivez bien ce que j'écris au tableau.

Un tuy*au*, un mant*eau*, un nev*eu*, un v*œu*.
Deux tuy*aux*, trois mant*eaux*, quatre nev*eux*, cinq v*œux*.

Les noms de la 1re ligne, Jules, sont au ..., parce que... ceux de la seconde, Lucien, sont au ..., parce que....?

Quelles sont, Isidore, les deux dernières lettres des noms de la première ligne? — A, u (au), — e, u (eu). — Qu'y a-t-il de plus, Ernest, au pluriel qu'au singulier? — Un *x*. — Formulez la règle, Albert.

Règle. — Les noms terminés au singulier par a, u (au), et par e, u (eu) prennent à la fin un *x* au pluriel.

Un nom en au, *landau*, et un nom en eu, *bleu*, font exception et veulent un *s* au pluriel : des *landaus*, les *bleus* usités en teinture

Exercice oral : *exemples à trouver, à définir, à épeler au singulier et au pluriel et à écrire au tableau noir.* Le Maître. — Vous allez chercher et définir, puis épeler au singulier et au pluriel des noms terminés au singulier par *au* et par *eu* ; mais auparavant, écoutez-moi bien. Le son terminal *au* s'écrit par *au*, quand la lettre précédente est une *voyelle*, c'est-à-dire une des lettres *a*, *e*, *i*, *o*, *u*, *y*, qui représentent un son sans le secours d'une autre lettre: *boyau*, *tuyau, hoyau.* Si la lettre qui précède le son *au* est une *consonne*, on écrit *eau : poteau*, *cerceau.* Cependant *étau* (instrument de serrurier pour fixer une pièce de fer en préparation) ne prend pas *e* devant *au*.

Aloyau, boyau, fabliau, gruau, hoyau, noyau, tuyau, étau, préau.

Agneau, anneau, arbrisseau, baliveau, barreau, bateau, berceau, biseau, boisseau, bouleau, bureau, cadeau, cerceau, cerneau, cerveau, chalumeau, chameau, chapeau, château, copeau, cordeau, couteau, drapeau, eau, écriteau, escabeau, étourneau, fardeau, fléau, fourneau, gâteau, grumeau, hameau, jumeau, lambeau, loqueteau, lapereau, marteau, manteau, moineau, maquereau, morceau, museau, naseau, niveau, oiseau, ormeau, panneau, peau, perdreau, pinceau, plateau, poireau, pommeau, ponceau, poteau, radeau, rameau, râteau, rideau, rouleau, sceau, seau, soliveau, souriceau, sureau, tableau, taureau, tonneau, traîneau, troupeau, veau, vermisseau.

Aveu, adieu, caïeu, essieu, jeu, lieu, milieu, moyeu, neveu, pieu, vœu.

Nota. — Nous recommandons de nouveau et tout spécialement l'explication du sens des mots : on ira peut-être un peu

moins vite, mais on cultivera l'intelligence des enfants, on leur donnera des notions variées, on les préparera à la composition, but final des exercices de langage. Les maîtres ne doivent pas hésiter à recourir au dictionnaire pour la préparation de leurs classes ; ce travail leur sera aussi utile qu'aux élèves; bientôt ils s'apercevront qu'ils savent plus et mieux, qu'ils sont en mesure de s'exprimer plus aisément. On peut et l'on doit, dès maintenant, indiquer les acceptions figurées les plus usuelles.

Devoir écrit, proposé au tableau noir ou dicté. — (Les nombres seront écrits en toutes lettres par les élèves.) — La porte de mon fourneau, les — de mes — ; l'eau du marais, les — des — ; l'essieu du landau, les — des — ; le saut du lapereau et du levraut, les — des — et des — ; le museau de la souris et du souriceau, les — des — et des — ; un salmis, un perdreau et une oie dans un repas, 2 —, 3 — et — 2 — dans 4 — ; le lambeau du matelas, les — de 5 — ; le baril, le tonneau et le foudre du vigneron, 4 —, 6 — et 3 — des — ; la branche et le rameau de l'orme et de l'ormeau, les — et les — des — et des — ; le nid du moineau et du pinson; les — des — et des — ; le bleu de mon neveu, les — de mes — ; le caïeu du lis, les — des —.

C. Noms terminés au singulier par *ou*.

Le Maître. — Eugène, Charles et Louis, reproduisez les trois règles que nous avons déjà étudiées. (Il ne faut jamais se lasser de revenir sur ce qui a été enseigné : avec de jeunes enfants, il y a nécessité d'inculquer les préceptes, c'est-à-dire de les faire entrer dans l'esprit à force de les répéter.)

Je veux aujourd'hui vous apprendre à écrire au pluriel les noms terminés au singulier par *ou*.

Règle. — Les noms terminés au singulier par *o*, *u* (*ou*) prennent un *s* de plus au pluriel, excepté les sept noms suivants : *bijou*, *caillou*, *chou*, *genou*, *hibou*, *joujou*, *pou*, qui prennent un *x* au pluriel.

Je vous écris au tableau noir les sept noms en *ou* qui prennent un *x* au pluriel, et je veux voir si vous saurez m'expliquer ce qu'ils signifient. Allez, Antoine! — Bijou, caillou, etc. Dites-moi quelque chose des bijoux, des cailloux, etc., par exemple : Les anneaux d'or sont des bijoux. — Les cailloux servent à.... Les choux sont...

Exercice oral. — Cherchez d'autres noms terminés au singulier par *ou:* vous en direz le sens, vous les épellerez au singulier et au pluriel, et j'écrirai au tableau noir, sous votre dictée.

Amadou, bambou, canezou (robe sans manches), clou, cou, coucou, écrou, fou, glouglou, manitou (dieu des sauvages de l'Amérique du Nord), sou, trou, verrou.

Analyse orale. — Vous allez analyser de vive voix les noms des phrases suivantes : L'*été* nous procure des *fruits* délicieux, des *fraises* parfumées, des *cerises* vermeilles, des *abricots* charnus, des *poires* fondantes. *Dieu* a créé tout ce qui existe : l'*air*, les *eaux*, les *hommes*, les *poissons*, les *insectes*.

Dites : le mot *été* est un *nom*, parce qu'il sert à désigner une chose; il est *commun*, parce qu'il convient à tous les étés; il est *masculin* parce qu'on dit : le bon été, un bon été; il est *singulier* parce qu'il ne désigne qu'un seul été.

Résumez ensuite : été, nom commun, masculin, singulier.

Devoir écrit, proposé au tableau noir ou dicté. Le trou du panneau, les — des —; le bijou du banquier, les — des —; la pointe du clou et de la vis, les — des — et des —; le genou du cheval et du chameau, les — des — et des —; la plume du hibou et du corbeau, les — des — et des —; le pou sur le cheveu, les — sur les —; le verrou et le loqueteau de la barrière, les — et les — des —; le cou du taureau et du bœuf. les — des — et des —; le coucou du bois et le crapaud du jardin, les — des — et les des —.

D. Noms terminés au singulier par *al.*

Préparation de la règle. — Le Maitre. — Reproduisez les règles déjà étudiées, Octave. — Nous n'en avons pas encore fini avec le pluriel des noms; je vais vous parler des noms terminés au singulier par *al.* Ici les fautes se font entendre daus le langage parlé, et l'on passe bien vite pour un ignorant, quand on les commet. Examinez avec attention ce que j'écris au tableau, afin que vous puissiez vous-mêmes formuler la règle :

Un capor*al*, un can*al*, un hôpit*al*, un chev*al*.

Deux capor*aux*, trois can*aux*, quatre hôpit*aux*, cinq chev*aux*.

Et d'abord, voyons ce que signifient ces quatres noms. Charlès, un caporal est?... Un canal est?... etc...

Les noms de la première ligne, Louis, sont au..., parce que... ; ceux de la seconde sont...

Quels changements a-t-on fait subir aux noms de la première ligne pour obtenir ceux de la seconde? — On a changé la terminaison a, l (al), en la terminaison a, u, x (aux).

Règle. — Étant donné le singulier de noms terminés en a, l (al), on obtient le pluriel en changeant a, l (al) en a, u, x (aux).

Exception. — Toutefois les noms *aval* (garantie donnée au dos d'un billet pour le paiement), *bal*, *cal* (durillon), *cantal* (fromage du Cantal), *carnaval*, *chacal* (espèce de renard d'Afrique, très-féroce), *nopal* (cactus sur lequel vit la cochenille), *pal* (pieu de bois ou de fer), *régal* (festin), *serval* (espèce de chat sauvage) prennent un *s* au pluriel.

Exercice oral. — Cherchez, définissez, épelez, au singulier et au pluriel, des noms terminés au singulier par al.

Amiral, animal, armorial, caporal, cardinal, caporal, confessionnal, cordial, fanal, frontal, général, mal, maréchal, métal, minéral, végétal.

Composez, de vive voix, de petites phrases où vous ferez entrer successivement chacun de ces noms. Je commence : Quand on a froid, un *cordial* fait du bien. — Le *frontal* est très-épais dans la région des sourcils. — Le *cardinal* est vêtu de r....

Exercice écrit, préparé au tableau noir ou dicté. — Écrivez, sous leurs deux formes, les noms suivants :

Fenêtre, caporal, tuyau, banc, caillou, landau, sou, cahier, houlette, herse, amiral, régal, fouet, foie, bijou, tuyau, piqûre, chou, bambou, blaireau, cal, dard, caïeu, ciseau, bisaiguë, canif, panneau, poing, poignet, coucou, pou, métal, roseau, licou, cheval, renard, chacal, trépied, hôpital, blaireau, maréchal, narine, régal.

E. — Noms terminés au singulier par *ail*.

Le Maitre. — Revue des règles déjà enseignées. — Il me reste à vous apprendre comment se forme le pluriel dans les noms terminés au singulier par a, i, l (ail).

Règle. — Pour les uns, au nombre de sept, on obtient le pluriel en changeant la terminaison a, i, l (*ail*) en *aux;* ce sont : *bail*, *corail*, *émail*, *soupirail*, *travail*, *vantail*, *vitrail*.

J'écris au tableau noir ces sept noms.— Voyons si vous pourrez dire ce que représentent ces noms. A Jules! Le *baïl* est... la location d'une maison, d'une ferme, ou encore l'écrit, l'acte qui prouve cette location et en indique les conditions. — A Louis! Le *corail* est une espèce de pierre, de couleur rouge, produite au fond de la mer par de petits animaux et dont on fait des colliers, des pendants de boucles d'oreille. — A Etienne! L'*émail* est une matière vitreuse (analogue au verre) dont on recouvre les poteries, les faïences, pour... etc.

Règle. — Les autres noms en *ail* prennent un *s* au pluriel.

Exercice oral. — Trouvez, définissez, épelez, au singulier et au pluriel, des noms terminés au singulier par *ail.*

Attirail, camail, épouvantail, éventail, portail, poitrail, rail.

Exercices de composition. — Composez, de vive voix, chacun une petite phrase dans laquelle entrera un des noms trouvés.

Les évêques portent des camails violets. — Cette dame n'a pas oublié son éventail. — Croquemitaine est l'épouvantail des petits enfants. — Etc., etc.

Exercice écrit, préparé au tableau noir. — Des fourneaux, quatre levrauts, une allumette, deux ailes, cinq éventails, trois vantaux, un radis, une souris, vos tantes, mes cousins, notre plumeau, ton chagrin, ces vitraux, nos régals, ma permission, votre récompense, les portes, vos écritoires, vos cisailles, votre paillasson, votre portique, ta chemise, son habitude, les rocailles, ces couvertures, le cimetière, un tombeau, la moisson.

Transcrivez ces noms, en les disposant en 4 colonnes : la 1re contiendra les noms au masculin singulier; la 2e, les noms au masculin pluriel; la 3e, les noms au féminin singulier; la 4e, les noms au féminin pluriel.

Masculin singulier.	Masculin pluriel.	Féminin singulier.	Féminin pluriel.
Un radis	Des fourneaux	Une allumette	Deux ailes

C. GEORGIN,
Inspecteur de l'Instruction primaire à Paris.

UNE LEÇON D'HISTOIRE DE FRANCE
faite, en 1717,
PAR UNE INSTITUTRICE DE 82 ANS.

C'est de Mme de Maintenon qu'il s'agit. On sait que cette dame célèbre a fondé la maison royale de Saint-Cyr pour l'éducation de 250 jeunes filles nobles sans fortune, qui y restaient jusqu'à l'âge de vingt ans. Cet établissement, qui dura jusqu'en 1793, acquit une grande renommée, tant par les leçons et les exemples de la fondatrice et des maîtresses d'élite qu'elle avait formées, que par l'influence qu'il a exercée sur l'éducation des jeunes personnes en France, pendant une partie du XVIIe et du XVIIIe siècle.

Mme de Maintenon aimait beaucoup Saint-Cyr et les enfants. Elle visitait fréquemment la Maison, donnait des conseils aux maîtresses, faisait la classe elle-même, s'occupait des petites, assistait à leur lever et aidait à les habiller. Elle fut plusieurs années à suivre les classes du matin au soir. On la voyait arriver souvent avant six heures du matin, afin d'être au lever des demoiselles; et les suivre ensuite toute la journée en qualité de première maîtresse, pour pouvoir mieux juger ce qu'il y avait à faire.

« Vive Saint-Cyr! disait-elle, malgré tous ses défauts, c'est là seul que je suis heureuse. S'il y a quelque peine dans l'éducation, il y a aussi bien des sujets de consolation. » Elle consacra près de trente-neuf ans de dévouement à ses chères demoiselles, dont « elle aimait jusqu'à la poussière ». Aussi l'amour des élèves et des maîtresses pour la fondatrice allait-il jusqu'à l'idolâtrie. C'est que Mme de Maintenon était, avant tout, une institutrice dans la force du terme. Rien de plus édifiant que ses instructions aux élèves; rien de plus instructif que ses *Lettres* et ses *Entretiens sur l'éducation des filles*, recueils qui nous ont été conservés par les dames de Saint-Cyr,

et qui devraient se trouver entre les mains de toutes les directrices de pensionnat, de toutes les institutrices et de toutes les mères.

« Il y a dans tout ce qu'elle dit, écrit une de ses élèves, une grandeur, un agrément, une solidité, une douceur et une noble simplicité qu'on ne peut expliquer. C'est le langage de la sagesse, ajoute Fénelon, qui parle par la bouche des grâces. » Elle était non-seulement versée dans l'art de l'éducation, mais encore dans l'art si difficile de se mettre à la portée des jeunes intelligences. « Vous me demandez que je vous instruise sur les classes, dit-elle à ses maîtresses : l'expérience et la réflexion vous en apprendront plus que je ne saurais vous en dire. C'est moins l'esprit qui m'a appris ce que j'en sais, que ce que j'en ai expérimenté moi-même dans le temps que j'élevais les princes. »

Une maîtresse lui ayant demandé s'il fallait absolument interdire aux demoiselles l'histoire de France, « Il est juste de connaître les princes de sa nation, répondit-elle, et d'en savoir suffisamment pour ne pas brouiller la suite de nos rois et leurs personnes avec les princes des autres empires, dont il convient aussi qu'elles aient une légère connaissance, pour ne pas prendre un empereur romain pour un empereur de la Chine ou du Japon, un roi d'Espagne ou d'Angleterre pour un roi de Perse ou de Siam ; mais tout cela sans règle et sans méthode, et seulement pour n'être pas plus ignorantes que le commun des honnêtes gens. »

Cette instruction peut paraître d'une rigidité excessive. Il faut ajouter qu'elle a été donnée à un moment où Mme de Maintenon essaya de réformer l'éducation de Saint-Cyr qui fut, dans l'origine, superficielle et mauvaise et, où, passant d'un excès à un autre, elle proscrivit les choses les plus innocentes. Toujours est-il que les élèves apprenaient l'histoire dans l'Abrégé de l'abbé Ragois, et surtout par les leçons de vive voix.

Sans doute, l'instruction donnée aux jeunes filles de Saint-Cyr était loin d'être aussi étendue qu'elle l'est aujourd'hui, mais elle était peut-être plus profonde et plus pratique. On se proposait moins d'orner l'esprit des élèves qu'à former leur raison. « Apprenez à vos demoiselles à être extrêmement sobres sur la lecture », répétait souvent Mme de Maintenon. Aussi, à l'exception de l'abrégé Ragois, les élèves n'avaient entre les mains que des livres religieux. Mais, par contre, on se servait beaucoup de leçons orales et d'entretiens familiers dont nous avons conservé des modèles si remarquables. Il faut convenir que la parole vivante devait produire des effets bien autrement durables que ceux qu'on obtient par l'emploi plus ou moins machinal de livres. Il faut convenir également que, de nos jours, dans nos établissements de jeunes filles, on est loin de la méthode suivie à Saint-Cyr.

La fondatrice savait, à l'occasion, profiter de tous les événements qui intéressaient la patrie, pour donner des leçons. « Rien ne manquait à Saint-Cyr de ce qui pouvait élever, dit M. Gréard. Même après la réforme de 1694, et dans le temps où les portes de l'école étaient sévèrement fermées à tous les bruits du dehors, les nouvelles qui intéressaient la gloire ou le salut du royaume franchissaient les seuils de Saint-Cyr. On y priait pour nos victoires, et plus souvent, hélas! pour nos revers. Mme de Maintenon, qui contribua tant à conserver intacte la dignité de Louis XIV en face des malheurs et des désastres de la fin de son règne, entretenait autour d'elle la flamme du patriotisme. Elle comptait sur l'éducation de Saint-Cyr pour renouveler et relever « par la perfection du christianisme », les mœurs publiques. « Puisse cet établisse-
» ment durer autant que la France, et la France autant
» que le monde! » s'écria-t-elle dans un mélange d'angoisse
» et d'espérance. »

» Ayant appris un jour la bonne nouvelle d'une défaite des

ennemis, la fondatrice vint exhorter les demoiselles à en remercier Dieu, et leur dit : « C'est toujours par là qu'il faut commencer quand on reçoit quelques bonnes nouvelles. » Leur premier mouvement ayant été un cri de joie, « cela est tout naturel, dit-elle, et je leur saurais mauvais gré de n'y être pas sensibles. »

« — Mais pourquoi, mes enfants, dit-elle en s'adressant aux » élèves, cette affaire vous fait-elle tant de plaisir? Voyons celles » d'entre vous qui m'en donneront de bonnes raisons. »

Elles se mirent à en dire, chacune à l'envi, de toutes les façons comme : que cela acheminerait à la paix; que c'était autant d'ennemis de moins; que cela relèverait le courage de nos troupes et abattrait celui de nos ennemis; que le peuple en serait soulagé, et plusieurs autres semblables, auxquels Madame répondait par de petits mots d'approbation. Enfin, il y en eut une qui dit que ce qui la réjouissait le plus, était que cela faisait plaisir au roi et soutenait sa confiance.

« Ah! voilà la première, dit-elle, qui ait songé au roi; je ne doute pourtant point que les autres ne l'aient fait, mais personne jusqu'ici ne l'a encore dit. Oui, assurément cela lui fait un très-grand plaisir, et vous devez y prendre part, mes chères enfants, quand même il n'y aurait pas toutes les autres bonnes raisons que vous venez de dire : il est votre roi, votre protecteur, votre fondateur; vous êtes ses filles, et vous manqueriez à votre devoir si vous oubliiez dans cette occasion la reconnaissance que vous lui devez. »

Il faut convenir que des leçons données avec tant de tact et de charme, devaient se graver pour toujours dans la mémoire des élèves.

« L'histoire nationale, dit une circulaire ministérielle, doit se résumer, pour les élèves, dans la vie de quelques grands hommes autour desquels viennent se grouper les existences secondaires. Pour les enfants des écoles populaires, l'histoire n'a de valeur qu'à la condition d'être un véritable cours de morale pratique. » L'enseignement de l'histoire par la biographie, par des récits et des entretiens est recommandé et suivi de nos jours par tous les hommes compétents. « Il n'y a rien de neuf sous le ciel », dit la Sagesse des nations. Ce proverbe pourrait s'appliquer également avec méthodes et aux procédés d'enseignement

qu'on prône le plus de nos jours et qu'on croit ne dater que d'hier. C'est ainsi que Mme de Maintenon a suivi la méthode en question pour l'étude de l'histoire; elle nous en a laissé un modèle qui mérite d'être cité, bien qu'il soit dû à la plume d'une octogénaire.

Une maîtresse de la classe bleue, c'est-à-dire des élèves de 17 à 20 ans, lui ayant dit que les demoiselles de la Maison lui avaient fait des questions sur certains personnages contemporains, auxquelles elle n'avait su que répondre, Madame lui envoya les portraits suivants :

LEÇON D'HISTOIRE POUR LA CLASSE BLEUE.

M. le prince de *Condé*, qu'on appelle souvent le grand Condé pour le distinguer des autres, était aïeul de M. le duc d'à-présent et prince du sang; il vécut sous Louis XIV, et se trouva mêlé dans les guerres civiles ordinaires dans les temps de minorité. Comme le roi ne peut gouverner lui-même, il lui faut un conseil et des ministres; tous les grands en veulent être, ce qui ne se peut; de là viennent les intrigues, les partis différents, et enfin les guerres. On veut un chef à chaque parti, et les princes se partagent. Ils déclarent leur soumission et leur affection pour le roi, en même temps qu'ils attaquent ceux qui gouvernent l'État. M. le prince se trouva dans ce cas-là à l'égard de la reine-mère, Anne d'Autriche, et du cardinal Mazarin, et il ne revint à la cour que longtemps après la majorité du roi. Ce prince était bien de sa personne, d'une grandeur médiocre, les yeux perçants et la physionomie haute; il avait beaucoup d'esprit, était savant, d'un courage héroïque, et aussi capable pour la guerre que vaillant dans les occasions. Il vécut à son retour fort retiré à Chantilly, belle maison à dix lieues environ d'ici. Il venait de temps en temps voir le roi, dont il fut toujours bien traité. Il lisait beaucoup, et avait souvent de beaux esprits avec lui. Il se convertit de bonne foi, et mourut à Fontainebleau, où il vint pour la petite vérole de sa petite-fille, Mme la duchesse. Il écrivit au roi pour lui demander encore pardon de ses révoltes et pour raccommoder le prince de Conti, son neveu, qui avait déplu à Sa Majesté.

M. le prince de *Conti*, son frère, se trouva aussi mêlé dans les guerres civiles. Il était contrefait. Il avait épousé une nièce du cardinal Mazarin. Il devint très-pieux et donna tout son bien aux pau-

vres, pour réparer les maux qu'il avait faits pendant la guerre. Madame sa femme vécut et mourut comme une sainte.

Mme de Longueville était sœur de ces deux princes, et passa sa jeunesse dans leurs intrigues, de même que Monsieur son mari. Elle fut touchée de Dieu, mais elle tomba entre les mains d'un directeur imbu des nouveautés qui ont tant fait de mal à l'Église. Elle était naturellement très-délicate, et se tenait presque toujours debout pour se mortifier. On prétend qu'elle mourut de faiblesse, ne prenant pas assez de nourriture.

Le cardinal *Mazarin* était Italien; il vint en France dès le temps du cardinal de Richelieu. La reine-mère, Anne d'Autriche, le fit son premier ministre pendant la régence. Il fut le prétexte de toutes les guerres civiles qui agitèrent la France pendant la minorité de Louis XIV. Il avait de l'esprit et des qualités propres au gouvernement, mais voulant trop s'élever. Il fit venir sept nièces et deux neveux. Les deux premières s'appelaient Martinozzi; on dit qu'elles étaient demoiselles. L'aînée épousa le duc de Modène, souverain en Italie, père de la reine d'Angleterre que nous voyons. La seconde épousa M. le prince de Conti. Elles vécurent l'une et l'autre dans une grande sainteté.

Les deux neveux, dont le nom était Mancini, étaient de basse naissance, bien faits et bien nés. Ils moururent jeunes l'un et l'autre. Leurs sœurs, au nombre de cinq furent mariées, l'aînée à M. de Mercœur, fils de M. de Vendôme, appelé César et *Monsieur* du temps d'Henri IV, dont il était fils naturel; la seconde à M. le comte de Soissons, prince de Savoie établi en France. La troisième épousa le connétable Colonne, fort considéré et établi à Rome. La quatrième fut mariée à la mort du cardinal, qui lui choisit M. de la Meilleraye comme le plus riche seigneur de la cour. Il leur donna des millions à condition qu'ils s'appelleraient Mazarin; celle-là était très-belle. La cinquième, toute petite à la mort de son oncle, demeura sous la protection de la reine-mère, qui la fit élever et la maria à M. le duc de Bouillon.

M. *Colbert* était attaché au cardinal Mazarin, et fut par là connu du roi. Il entra dans les affaires à la mort du cardinal. Il était homme d'honneur, attaché au bien de l'État et à la gloire du roi. Il lui donna une grande connaissance des finances, qui étaient dans un grand désordre. Il protégeait tous ceux qui se distinguaient par quelque mérite. Il rétablit le commerce. Il était haï, parce qu'il était froid et dur, mais on l'a loué après sa mort. Les chagrins que M. de Louvois lui donnait en portant le roi à toutes sortes de dépenses, contribuèrent à sa mort.

Il éleva trop sa famille.

M. *de Louvois*, ministre et secrétaire d'État de la guerre, était fils de M. le Tellier, ministre de la régence et toujours attaché au roi, qui mourut chancelier. Il avait beaucoup d'esprit, était fort laborieux, de grand détail, entrant en tout, et voulant savoir jusques aux métiers les plus communs. Il était rude et dur, attaché au roi et à l'État, mais si présomptueux et si contrariant, qu'il était devenu insupportable à son maître. Il aurait essuyé une disgrâce sans la guerre. Il s'en aperçut et mourut subitement, le cœur serré d'une façon particulière, qui fit connaître que le chagrin l'avait tué.

M. *de Turenne*, cadet de la maison de Bouillon, était un des plus grands hommes de notre siècle. Sa physionomie était mauvaise, ayant les soucils joints, mais bien trompeuse, car on ne vit jamais plus de bonté, d'humanité et de douceur. Il ne connaissait aucune sorte d'intérêt, ni dans les grandes, ni dans les petites choses; il ne savait pas s'il avait de l'argent ou s'il en manquait. Il n'avait de vanité que sur la naissance; et s'il n'avait pas trop aimé ses proches, on n'aurait pas eu la moindre faute à lui reprocher. Il en fit une en confiant au cardinal de Bouillon, son neveu, ce qu'il ne devait pas lui confier. On lui en reprochait encore une autre : en confiant un secret à une jeune personne peu capable de le garder. Mais il avait beaucoup d'esprit et toutes sortes de connaissances, un grand talent pour la guerre avec un grand courage. Il fut presque toujours opposé à M. le Prince, commandant les armées du roi pendant les guerres civiles. On les comparait souvent sans décider en faveur d'aucun, disant que M. le Prince avait une valeur plus brillante, et M. de Turenne une valeur plus sage. Il ne connut aucun vice. Il était capable d'amitié. Il fut tué en Allemagne. Il était de la religion prétendue réformée : le roi fit pour le convertir des efforts qui le nécessitèrent à écouter des disputes. Il fut convaincu assez longtemps avant de l'avouer, craignant qu'on ne l'accusât de trop de complaisance pour le roi. Il fut témoin du miracle qui arriva au Louvre. Le feu ayant pris dans la galerie, et le vent menaçant de le porter partout, on apporta le Saint-Sacrement; le feu et le vent cessèrent. M. de Turenne fut pourtant encore quelque temps sans se déclarer. Le roi apprit sous lui le métier de la guerre et fit plusieurs campagnes sans rien décider par lui-même.

J. Wirth,
Inspecteur de l'instruction primaire
à Arras.

III. — VARIÉTÉS

NOTES ET DOCUMENTS

sur

L'ÉTAT DE L'INSTRUCTION POPULAIRE EN SUISSE

par Henri MAGUIN.

Librairie Delagrave (1878).

Un homme de bien, qui s'était occupé avec une généreuse ardeur de l'instruction populaire en France, M. Henri Maguin, docteur en droit, membre des Académies de Metz et de Stanislas, est mort en 1876, au moment même où il venait de remplir en Suisse une mission du gouvernement français et où il s'appliquait à en recueillir les résultats. Ce sont ces résultats que publie aujourd'hui une main amie.

Ce qui avait surtout frappé M. Maguin, c'est qu'en Suisse l'instruction secondaire et supérieure paraît organisée en vue de l'instruction populaire. D'une part, la gratuité ou le bas prix des écoles secondaires les met à la portée des classes pauvres ; de l'autre, les professeurs de l'Académie, à Genève, à Lausanne, à Neufchâtel, tiennent à honneur de donner des leçons dans les écoles supérieures de jeunes filles qui sont de véritables écoles normales, et d'instruire le peuple dans de nombreuses conférences.

Partout où pénètre M. Maguin, il trouve deux idées qui dominent l'enseignement, l'idée de la patrie et la notion d'un devoir supérieur. Les cours pédagogiques, nombreux et bien organisés en Suisse, apprennent aux jeunes maîtres à diriger l'instruction des enfants d'après des principes moraux : « Pour obtenir l'obéissance, dit un professeur de pédagogie, il ne faut s'adresser ni aux sentiments, ni à l'intérêt, ni surtout à la crainte; mais seulement à l'idée du devoir et de la justice. » Dans un rapport sur l'École secondaire et supérieure des jeunes filles on lit ces phrases significatives : « Ce n'est pas à l'instruction que doit se réduire la mission d'une école nationale. Elle n'est

pas seulement l'asile des études et des lettres, elle figure la patrie en petit. Apprendre à connaître l'intelligence, la cultiver, former le cœur à tout ce qui est juste, à tout ce qui est élevé et vertueux, c'est un de ses buts et le premier sans doute. Apprendre à aimer son pays, excercer les qualités de dévouement, de rapport, d'estime réciproques qui naissent comme d'elles-mêmes du rapprchement des classes sociales et constituent ce qu'on pourrait appeler le sens patriotique, c'en est un autre, aussi bien pour des jeunes filles que pour des garçons. Il faut que la jeune fille vive elle-même dans le milieu qui représente son pays, non dans une fraction étroite de son pays; et que sur les bancs de la salle d'études et sous la règle commune, comme dans nos cérémonies et nos belles fêtes nationales, la patrie se révèle à elle vivante et dans son auguste réalité. »

Parmi les institutions utiles de certaines parties de la Suisse, M. Maguin signale l'établissement de salles d'études pour les enfants. Ceux-ci, en sortant de l'école primaire, ne trouvent pas toujours chez leurs parents la tranquillité nécessaire pour travailler. Quelquefois même les instruments de travail leur manquent. Pour remédier à cet inconvénient, un comité de Lausanne soutenu par des souscriptions volontaires offre gratuitement aux enfants toutes les fournitures scolaires et deux vastes salles, mises à sa disposition par la municipalité.

Au collége cantonal de Lausanne, M. Maguin retrouve cette union de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire que les Suisses paraissent rechercher. Les élèves y passent par une école préparatoire pour entrer dans la section classique. La différence de prix entre les deux sections (10 francs au moins, 20 francs au plus par an) est si faible que les familles font presque toujours succéder l'enseignement classique à l'enseignement primaire préparatoire. Un certain nombre de fils d'ouvriers reçoivent ainsi une instruction complète.

L'ouvrage substantiel de M. Maguin nous fait bien connaître l'état de l'instruction dans la Suisse romande. S'il avait vécu, il aurait ajouté à ces tableaux exacts des réflexions personnelles. Il n'a pas eu le temps de dire tout ce qu'il pensait du système pédagogique de nos voisins. On devine cependant qu'il sait un gré infini à la démocratie helvétique, comme à la démocratie américaine, d'avoir établi la liberté et maintenu le sentiment religieux à tous les degrés de l'enseignement.

A. Mézières,
De l'Académie française.

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

EXAMENS DU BREVET DE CAPACITÉ

(Première session de 1878)

Académie de Paris *(Suite)* (1).

Aspirantes. — *Brevet de premier ordre.*

Histoire et Géographie.

Raconter la lutte de Louis XIV, contre Guillaume III, roi d'Angleterre (1688-1698).

Géographie de l'Irlande et de l'Écosse.

Littérature.

Indiquer, d'après les Dialogues sur l'éloquence et la Lettre sur les occupations de l'Académie, quelles étaient les idées de Fénelon sur l'art oratoire.

Arithmétique appliquée.

1. — Exposer les diverses méthodes par lesquelles on trouve le plus grand commun diviseur de deux nombres.

Faire voir comment chacune d'elles conduit nécessairement au but que l'on se propose.

Application de ces méthodes à la recherche du plus grand commun diviseur des deux nombres 5544 et 936.

2. — La longitude de Corté est de. . . . . . . 6° 49′ E.;
La longitude de Brest est de . . . . 6° 49′ 42″ O.;
On demande:
1° Quelle heure il est à Brest quand il est midi à Corté;
2° Quelle heure il est à Corté quand il est midi à Brest;
3° Quelle heure il est à Brest et à Corté quand il est midi à Paris.

---

(1) Ces épreuves, comme celles contenues dans notre dernier numéro, ont été subies par les candidats du département de la Seine.

Dessin linéaire.

Tracer un cadre de 15 centimètres de longueur sur 8 centimètres de largeur.

Substituer aux quatre angles droits quatre quarts de ronds de 2 centimètres de rayon.

Indiquer les constructions et tracer à l'encre après avoir tracé au crayon.

Aspirants. — *1. Brevet simple* (1).

Orthographe. — Panégyrique de saint Vincent de Paul.

A la tête de ces protecteurs de l'humanité souffrante, je vois un homme qui a reçu du Ciel le don de l'élocution, et la sensibilité la plus profonde; éloquent à force d'âme et de vertu, fécond en pensées du cœur, et par là même également sublime et populaire dans ses discours, doué du plus rare courage d'esprit, de la conception des grandes entreprises et de la patience des plus petits détails, d'une imagination hardie et d'un jugement sage, d'une prudence consommée pour discerner l'à-propos des moments opportuns, saisir le point de maturité des projets utiles et s'attacher aux établissements durables, enfin d'un zèle ardent et inébranlable, d'un attrait de persuasion qui rallie toutes les opinions à ses sentiments, et du talent, plus heureux encore et plus rare, d'embraser les cœurs du feu divin, dont il est consumé lui-même. Cet homme anime tout; propose les bonnes œuvres, discute les moyens, indique les ressources, écarte les obstacles, correspond à la fois avec le gouvernement, avec les riches, avec les malheureux. Son regard embrasse toutes les provinces; il veille sans cesse pour la patrie; il est présent à toutes les calamités; il atteint tous les malheurs par sa bienfaisance; il transporte tous ses auditeurs au milieu des désastres publics; il les entraîne dans ce tourbillon de charité qui l'environne, les pénètre de terreur, les fait fondre en larmes, les oppresse de sanglots, leur ôte leur âme pour leur donner la sienne, et cet homme de la providence est Vincent de Paul, qui, du milieu de son assemblée de charité, semble dire, comme le fils de Dieu, d'une voix qui est entendue jusqu'aux extrémités du monde: « Venez à moi, ô vous qui souffrez, et je vous soulagerai. » (Maury.)

---

(1) Compositions écrites données dans les départements de Seine-et-Oise, Seine-et-Marne, Cher, Eure-et-Loir, Loir-et-Cher, Loiret, Marne, Oise.

STYLE.

Lettre à un jeune instituteur sur la façon dont il convient d'enseigner la *Grammaire* aux enfants du *Cours élémentaire* (dernière division de l'école primaire).

Caractère et but de cet enseignement.

Diverses parties dont doit toujours se composer une leçon de grammaire.

ARITHMÉTIQUE.

1. — Exposer ce que devient une fraction : 1° lorsqu'on ajoute ou qu'on retranche un même nombre à ses deux termes ; 2° lorsqu'on multiplie ou qu'on divise ses deux termes par un même nombre. — Démonstration de ces principes sur la fraction 9/12.

2. — Deux industriels possèdent chacun un capital qu'ils placent dans l'industrie de la verrerie. Celui du premier produit 6 0/0 et celui du second, qui surpasse de 9,000 francs celui du premier, produit 8 0/0. Sachant que le second touche annuellement, en intérêts, 1,160 francs de plus que le premier, on demande le montant des deux capitaux?

II. *Brevet facultatif.*

HISTOIRE ET GÉOGRAPHIE.

1. — Organisation judiciaire de la France avant 1789. — Comment cette organisation a été modifiée par l'Assemblée constituante.

2. — Description du Canal de Suez. Son importance commerciale.

ARITHMÉTIQUE ET GÉOMÉTRIE APPLIQUÉES.

1. — On a acheté une maison, pour le prix de 300,000 francs, payables immédiatement. On voudrait modifier les conditions de la vente et s'acquitter en trois paiements annuels égaux pour commencer à la fin de la première année, l'intérêt étant compté à 5 0/0. — Quelle sera la valeur de chaque annuité?

2. — Description de la boussole d'arpenteur. — Ses usages. — Comment on lève un plan avec la boussole.

DESSIN LINÉAIRE.

Un cylindre droit, creux, dont le diamètre intérieur a $0^{m},020$, le diamètre extérieur $0^{m},032$ et qui a $0^{m},040$ de haut, repose par une de ses extrémités sur le plan horizontal. Sur la partie supérieure, on pose une sphère de $0^{m},025$ de rayon, dont une portion pénètre ainsi dans le cylindre.

Dessiner les projections des deux solides placés dans cette position. Faire en pointillé les parties non visibles.)

Dessin d'ornement.

Un Chapiteau à l'Alhambra. (2e *Modèle extrait de la planche 93 du Cours d'ornement:* Méthode du grand-papa.)

Dessin d'imitation.

Fragment de tête, d'après un modèle donné.

Aspirantes. — *I. Brevet du deuxième ordre.*

Orthographe. — Lettre a madame de la Maisonfort.

Il ne vous est pas mauvais de vous trouver dans des troubles d'esprit; vous en serez plus humble, et vous sentirez, par votre expérience, que nous ne trouvons nulle ressource en nous, quelque esprit que nous ayons. Vous ne serez jamais contente, ma chère fille, que lorsque vous aimerez Dieu de tout votre cœur. Salomon vous a dit; il y a longtemps, qu'après avoir cherché, trouvé et goûté de tous les plaisirs, il confessait que tout n'est que vanité et affliction d'esprit, hors aimer Dieu et le servir. Que ne puis-je vous donner toute mon expérience! que ne puis-je vous faire voir l'ennui qui dévore les grands, et la peine qu'ils ont à remplir leurs journées! Ne voyez-vous pas que je meurs de tristesse dans une fortune qu'on aurait eu peine à imaginer, et qu'il n'y a que le secours de Dieu qui m'empêche d'y succomber? J'ai été jeune et jolie, j'ai goûté des plaisirs, j'ai été aimée partout; dans un âge un peu avancé, j'ai passé des années dans le commerce de l'esprit; je suis venue à la faveur: et je vous proteste, ma chère fille, que tous les états laissent un vide affreux, une inquiétude, une lassitude, une envie de connaître autre chose, parcequ'en tout cela rien ne satisfait entièrement. On n'est en repos que lorsqu'on s'est donné à Dieu, mais avec cette volonté déterminée dont je vous parle quelquefois; alors on sent qu'il n'y a plus rien à chercher, qu'on est arrivé à ce qui seul est bon sur la terre: on a des chagrins; mais on a aussi une solide consolation, et la paix au fond du cœur au milieu des plus grandes peines.

(Mme de Maintenon.)

Style.

Le roi Louis XI. — Ses œuvres et ses projets.

Arithmétique.

1. — Faire connaître: 1° comment le produit de deux nombres peut être plus petit que le multiplicande; 2° dans quel cas le quotient de la division des deux nombres peut être plus grand que le dividende.

2. — En admettant : 1° que la chaleur fournie par 1 kilogr. de hêtre soit les 14/19 de celle fournie par 1 kilogr. de houille ; 2° que le stère de hêtre coûte 11 fr. 50 c. et pèse 475 kilogr. ; 3° que l'hectolitre de houille pèse 84 kilogr., on demande quel doit être le prix de l'hectolitre de houille pour qu'il soit indifférent d'employer le chauffage au hêtre ou à la houille ?

II. Brevet de premier ordre.

Histoire et géographie.

Décrire les côtes de la Syrie et de l'Asie Mineure. — Enumérer les États anciens qui florissaient sur ces côtes avant les Guerres médiques. — Apprécier le rôle des cités les plus importantes.

Arithmétique appliquée.

L'État reçoit encore des contribuables des pièces de 2 fr., de 1 fr., de 50 c. et de 20 c., au titre de 0.9 et par conséquent démonétisées. Ayant ainsi reçu pour 53,275 fr. 70 c. de ces pièces, il les fait transformer à la Monnaie en pièces du même genre au titre divisionnaire actuel. — On demande : 1° le poids du cuivre qu'on devra employer à cet effet ; 2° le bénéfice que l'État retirera de l'opération.

Dessin linéaire.

On donne 3 points, A, B, C. La droite qui joint le point A au point B a 0m028, et celle qui joint le point B au point C a 0m015. L'angle formé par les droites AB et BC a 60°. Faire passer une circonférence par ces trois points, et évaluer, à un millimètre près, la longueur du rayon de cette circonférence. (Les aspirantes indiqueront le procédé qu'elles emploient pour construire un angle de 60°.)

Dessin d'ornement.

Un chapiteau à l'Alhambra. (*1er Modèle extrait du cours d'ornement* Méthode du grand-papa, *planche 93.*)

Académie d'Aix (1).

Aspirants. — *I. Brevet simple.*

Orthographe. — Les Grecs.

Les Grecs, naturellement pleins d'esprit et de courage, avaient été cultivés de bonne heure par des rois et des colonies venues d'Égypte,

(1) Compositions écrites données dans les départements des Bouches du Rhône, Alpes-Maritimes, Basses-Alpes, Var, Vaucluse et Corse.

qui, s'étant établies dès les premiers temps en divers endroits du pays, avaient répandu partout cette excellente police des Egyptiens. C'est de là qu'ils avaient appris les exercices du corps, la lutte, la course à pied, la course à cheval et sur des chariots, et les autres exercices qu'ils mirent dans leur perfection par les glorieuses couronnes des Jeux Olympiques. Mais ce que les Égyptiens leur avaient appris de meilleur, était à se rendre dociles, et à se laisser former par les lois pour le bien public. Ce n'était pas des particuliers qui ne songent qu'à leurs affaires et qui ne sentent les maux de l'État qu'autant qu'ils en souffrent eux-mêmes, ou que le repos de leur famille en est troublé; les Grecs étaient instruits à se regarder, et à regarder leur famille comme partie d'un grand corps, qui était le corps de l'État. Les pères nourrissaient leurs enfants dans cet esprit; et les enfants apprenaient dès le berceau à regarder la patrie comme une mère commune, à qui ils appartenaient plus encore qu'à leurs parents. Le mot de civilité ne signifiait pas seulement parmi les Grecs la douceur et la déférence mutuelle qui rend les hommes sociables; l'homme civil n'était autre chose qu'un bon citoyen qui se regarde toujours comme membre de l'État, qui se laisse conduire par les lois, et conspire avec elles au bien public, sans rien entreprendre sur personne. Les anciens rois que la Grèce avait eus en divers pays avaient répandu cet esprit dans toute la nation. Ils furent tous populaires, non pas en flattant le peuple, mais en procurant son bien et en faisant régner la loi. (Bossuet.)

Style.

Guerre de la succession de Pologne (1733-1738).

Arithmétique.

1. — Un marchand achète 11,922 kilogrammes d'huile au prix de 62 francs les 100 litres; il paie comptant et on lui fait un escompte de 7 0/0. Il vend les 5/6 de l'huile à 73 francs les 100 kilogrammes et le reste en bloc au prix de 1,890 francs. Calculer son bénéfice, la densité de cette huile étant 0,913.

2. — Réduire au même dénominateur les fractions suivantes:

$$\frac{5}{7}, \frac{11}{14}, \frac{3}{5}, \frac{13}{20}, \frac{3}{4}.$$

Expliquer la méthode sur cet exemple.

Examiner les cas particuliers où l'on a deux fractions telles que le dénominateur de l'une est un multiple du dénominateur de l'autre.

Écriture.

Bâtarde : Arithmétique appliquée.

Ronde : Exercices militaires.

Moyenne anglaise : Leçons de choses.

Fine cursive : C'est la profonde ignorance qui inspire le ton dogmatique. Celui qui ne sait rien croit apprendre aux autres ce qu'il vient d'apprendre lui-même; celui qui sait beaucoup pense à peine que ce qu'il dit puisse être ignoré, et parle plus indifférement.

Majuscules cursives : Chiffres : 1, 2, 3..... , 10, 20, 30.., 90, 100.

II. Brevet facultatif.

Histoire et Géographie.

Exposer sommairement la révolution de 1688 en Angleterre. — Division et villes principales de l'Irlande.

Arithmétique et Géométrie appliquée.

1. — La loi du 9 juin 1872 frappe d'un impôt le revenu des actions et des obligations. Cet impôt se compose : 1° d'une retenue de 3 0/0 sur le revenu du titre; 2° d'un droit proportionnel au cours moyen pendant le trimestre précédent; il est de 0 fr. 04 c. pour chaque somme de 20 francs ou fraction de 20 francs que renferme ce cours. D'après cela on demande l'intérêt annuel net d'une obligation du chemin de fer de Paris-Lyon-Méditerranée pendant le dernier trimestre; 3° le nombre d'obligations que l'on pourrait acheter à ce cours pour une somme de 11,179 francs (on tiendra compte du courtage 1/8 0/0) ; 4° le taux auquel on placerait son argent.

2. — On coupe un tronc de cône par un plan parallèle aux bases de telle sorte que l'aire de la section soit la moyenne arithmétique entre les deux bases. Calculer les deux parties de la hauteur du tronc dans lesquelles cette hauteur se trouvera divisée. — Appliquer à l'exemple suivant :

Rayon de la grande base, 6 mètres; } Hauteur, 8 mètres.
Rayon de la petite base, 4 mètres. }

Dessin linéaire et d'ornement.

Tracer une branche de vigne contenant deux feuilles entières et une grappe de raisin masquant une partie d'une troisième feuille, le tout dans un espace de 20 centimètres de long sur 16 de large.

Aspirantes. — I. *Brevet de deuxième ordre.*

Orthographe. — De la Conversation.

Ce qui fait que peu de personnes sont agréables dans la conversation, c'est que chacun songe plus à ce qu'il a dessein de dire qu'à

ce que les autres disent, et l'on n'écoute guère quand on a bien envie de parler.

Pour plaire aux autres, il faut parler de ce qu'ils aiment et de ce qui les touche, éviter les disputes sur des choses indifférentes, leur faire rarement des questions, et ne leur laisser jamais croire qu'on prétend avoir plus de raison qu'eux.

On déplaît sûrement quand on parle trop longtemps et trop souvent d'une même chose, et que l'on cherche à détourner la conversation sur des sujets dont on se croit plus instruit que les autres. Observons le lieu, l'occasion, l'humeur où se trouvent les personnes qui nous écoutent; car s'il y a beaucoup d'art à savoir parler à propos, il n'y en a pas moins à savoir se taire. Il y a un silence éloquent qui sert à approuver et à condamner; il y a un silence de discrétion et de respect. Il y a enfin des tons, des airs et des manières qui ont tout ce qu'il y a d'agréable ou de désagréable, de délicat ou de choquant dans la conversation.

Mais le secret de s'en bien servir est donné à bien peu de personnes; ceux-mêmes qui en font des règles s'y méprennent souvent et la plus sûre qu'on en puisse donner, c'est, écouter beaucoup, parler peu, et ne rien dire dont on puisse avoir sujet de se repentir.

(La Rochefoucauld).

Style.

Blanche de Castille écrit au roi son fils pour le dissuader d'aller combattre les infidèles.

Arithmétique.

Deux trains partent de Marseille, l'un à 6 heures du matin et l'autre à 7 heures 16 minutes du matin. Le premier fait 32 kilomètres à l'heure; le second 40 kilomètres (arrêts ordinaires compris). A quelle distance de Marseille et à quelle heure le second atteindra-t-il le premier?

Écriture.

Bâtarde: Exposition universelle.

Moyenne anglaise: Enseignement maternel.

Ronde: Poésies de l'enfance.

Fine cursive: Quelques jeunes personnes ne connaissent point assez les avantages d'une heureuse nature et combien il leur serait utile de s'y abandonner. Elles affaiblissent ces dons du ciel, si rares et si fragiles, par des manières affectées et par une mauvaise imitation.

Majuscules cursives: Chiffres romains.

II. Brevet de premier ordre.

Arithmétique appliquée.

Quatre ouvrières sont chargées de faire un certain ouvrage.

La 1re, la 2e et la 3e le feraient en 1 jour 23/37; la 2e, la 3e et la 4e, en 2 jours 1/7; la 3e, la 4e et la 1re en 1 jour 29/31; la 4e, la 1re et la 2e, en 1 jour 9/11 : On demande le nombre de jours employés par chaque ouvrière, travaillant seule, pour faire cet ouvrage?

Dessin linéaire.

Construire 3 circonférences tangentes extérieurement, connaissant les diamètres; 18 millimètres, 42 et 50.

Indiquer, dans une légende, les procédés de construction.

EXAMEN DES MÉMOIRES SUR LA QUESTION SUIVANTE PROPOSÉE PAR LA *REVUE PÉDAGOGIQUE* :

Quels sont les meilleurs moyens d'entretenir une saine émulation parmi les élèves d'une école?

Le bien accompli porte en soi sa récompense: c'est une satisfaction intime et délicate qui fait oublier les travaux supportés, les peines endurées, les injustices encourues, les bonnes intentions méconnues ou suspectées; qui fait trouver une certaine jouissance dans l'ingratitude des obligés, qui porte même à se sacrifier en raison de l'indifférence de ceux qui sont l'objet des bienfaits. Tel est le caractère de la vertu, qui s'oublie pour ne considérer que l'humanité souffrante et qui apporte, dans le soulagement des misères d'autrui, l'ardeur, la passion, que d'autres mettent à se faire valoir, à rechercher les jouissances de ce monde.

Mais il est bien peu d'hommes capables de remplir leurs devoirs pour la seule satisfaction de leur conscience, et nous ne saurions trop admirer les gens pauvres qui restituent spontanément une petite fortune trouvée sans témoin dans quelque rue détournée. Le plus souvent, les actions humaines ont un mobile plus ou moins personnel: le fonctionnaire et l'employé accomplissent par devoir les travaux de leur charge, mais ils espèrent aussi être élevés à une classe supérieure; ce n'est pas seulement le dévouement au pays qui fait surmonter au soldat les répugnances et les privations, c'est aussi la crainte des pu-

nitions, avec la perspective des galons et même de l'épaulette. Avec sa morale si pure, si admirable, la religion chrétienne elle-même soutient nos débiles efforts en faisant briller à nos yeux l'espoir d'une récompense éternelle et infinie. On peut donc affirmer que les distinctions et les récompenses sont de puissants leviers, sur lesquels s'appuie la faiblesse humaine pour accomplir le bien, quand elle n'est pas suffisamment soutenue par des considérations d'un ordre beaucoup plus élevé.

Il est un autre mobile qui a aussi une très-grande influence sur nos actions: c'est l'exemple, c'est la présence de nos semblables, c'est l'approbation de nos chefs ou de nos égaux. « Il faut se cotiser pour avoir du cœur, » a dit Mme de Staël: cette pensée signifie que les bonnes actions qui nous demandent des efforts sont plus faciles lorsque nous sommes stimulés par la présence de témoins affectueux. Quand la charge sonne, quand un bataillon s'ébranle, le moins brave des conscrits se sent bientôt emporté par la fièvre du combat, et il marche sans broncher, et il oublie que la mort vole de tous côtés; il redoute par-dessus tout de laisser voir ce frémissement involontaire qui parcourt nos organes à la pensée d'un danger imminent et prochain; il a vraiment peur d'avoir peur. S'il était seul, aux avant-postes, en sentinelle perdue, je crois qu'il se déroberait volontiers derrière un arbre ou dans quelque pli du terrain.

De ces observations diverses il faut conclure d'abord que, sous le rapport du travail à obtenir, l'éducation commune est supérieure à l'éducation privée; ensuite, qu'il convient d'éveiller, parmi les élèves d'une école, le désir de se surpasser les uns les autres par leurs progrès dans la science et dans la vertu. Ce désir du mieux se nomme *émulation*. L'émulation est utile parmi les hommes, qui sont capables de raisonner et de prévoir les conséquences de leurs actes: pourrait-elle n'être pas salutaire au milieu des enfants, à qui manquent la prévoyance, l'esprit de suite et les perspectives lointaines?

L'émulation est bonne en soi quand elle se contient dans de justes limites, tant qu'elle ne voit dans les condisciples que des émules, c'est-à-dire des jeunes gens qui sont comme les porte-drapeaux du progrès et du bien, et que l'honneur prescrit de suivre de près; mais elle deviendrait coupable, si, au lieu d'éveiller dans les âmes une généreuse ardeur à s'améliorer, elle faisait naître la jalousie qui suspecte l'impartialité du maître, qui dénigre les supériorités les plus incontestables,

qui cherche à rabaisser les autres pour avoir la possibilité de s'élever jusqu'à eux. De la jalousie à l'envie haineuse. la transition est bien faible, et l'envie engendre les querelles et souvent les rixes brutales.

Nous devons donc faire naître l'émulation parmi nos élèves; mais nous aurons soin de veiller à ce qu'elle ne dégénère pas en jalousie: nous nous appliquerons à lire dans l'âme des jeunes gens, à connaître leur caractère, à découvrir leurs dispositions morales; nous chercherons, par-dessus tout, à faire aimer le bien pour lui-même, d'une manière absolue, et l'équité la plus rigoureuse présidera toujours à l'attribution des récompenses.

Le bien pour le bien! telle pourrait être la devise d'un travail considérable que nous a envoyé M. Pin, ancien directeur d'école normale, très-compétent en matière pédagogique, et qui nous communique ses idées avec la seule perspective de contribuer à la vulgarisation des meilleurs procédés. Nous n'analyserons pas aujourd'hui ce mémoire, qui forme un véritable traité; mais nous en ferons notre profit, suivant le désir de l'auteur, quand nous aurons à codifier les directions de nos collaborateurs. On nous permettra pourtant d'exprimer notre reconnaissance toute patriotique pour ces vaillants fonctionnaires qui pourraient jouir des douceurs de la retraite, mais à qui la passion du bien interdit le repos absolu.

Mémoire N° 1. — *Initiales L. B. B.* Composition assez correcte, assez bien ordonnée, mais qui manque de la précision nécessaire des développements désirables. — L'auteur n'a pas indiqué suffisamment les conditions d'une émulation saine, et il ne nous paraît pas avoir épuisé tous les moyens de l'obtenir; il signale particulièrement les récompenses, les punitions et les compositions hebdomadaires. D'autres instituteurs ne manqueront pas de signaler: le cahier spécial de compositions, les distributions mensuelles de prix, le registre de notes conservé à l'école, le livret de correspondance avec les familles, les tâches honorifiques, les lectures morales bien choisies et commentées avec soin, le tableau d'honneur, etc. . 12 points.

2. — *J. H. Tant vaut le maître, tant vaut l'école.* Si ce travail n'est pas aussi complet, aussi méthodique, aussi correct qu'on pourrait le souhaiter, au moins respire-t-il la passion du bien, et nous aimons à citer quelques aphorismes de son auteur: *Si le maître est tout entier à son devoir, ses élèves y seront aussi. — S'il ne recule devant aucun obstacle, ses élèves ne s'arrêteront*

devant aucun effort. — *Si le maître est pieux et vertueux, ses élèves lui ressembleront.* — Après de telles maximes, nous nous étonnons un peu de rencontrer plus loin la proposition suivante : *Celui qui a la poche pleine de bons points aura un jour la bourse remplie d'argent.* — Sans doute une récompense tangible est un mobile puissant; mais l'accomplissement du devoir s'inspire à une source plus élevée. — Mons. J. H. proclame l'influence salutaire de l'émulation et indique, comme moyens de la maintenir, les bons points, effectifs dans la petite classe, simplement inscrits dans les autres; les compositions, le livret de correspondance, la distribution solennelle des prix, le certificat d'études primaires, les livrets de caisse d'épargne institués par certaines administrations . . . . 14 points.

3. — *Vouloir c'est pouvoir.* Pour apprécier les avantages ou les inconvénients d'une institution, il peut être utile de citer des auteurs connus, mais il est bon aussi d'étudier personnellement les faits et d'en tirer les conclusions logiques. Bernardin de Saint-Pierre, qui ne fut point un pédagogue, n'était point partisan de l'émulation; L. de Jussieu la trouvait bonne : l'auteur du mémoire n° 3 adopte cette dernière opinion, et il est dans le vrai. Pour l'inspirer et la maintenir, il conseille au maître :

1° De se faire aimer de ses élèves. Il y a là, en effet, un puissant moyen d'émulation;

2° D'attribuer des récompenses, mais avec mesure et sans apparat. — Et il conseille la tenue de cahiers de bons points, — l'allocation de billets de satisfaction entière ou partielle, — l'échange de ces billets contre des gravures historiques, — des gravures pour des livres;

3° L'inscription au tableau d'honneur, avec les indications suivantes : conduite, propreté, travail, progrès, compositions ;

4° Les changements hebdomadaires de place aux bancs, d'après le nombre des bonnes notes obtenues dans la semaine; ces changements fournissent l'occasion de passer en revue les livres et les cahiers ;

5° Les emplois de confiance ;

6° Les compositions hebdomadaires et individuelles ;

7° Les compositions *collectives*, les élèves d'une même classe formant deux groupes rivaux;

8° Les concours entre deux écoles voisines, les sujets étant préparés d'avance et tirés au sort ;

9° La distribution annuelle des prix basée sur le nombre des

points obtenus dans les compositions hebdomadaires, et sur les inscriptions au tableau d'honneur.

L'auteur, qui se dit au début de la carrière, n'a pas encore l'ampleur de vues que donnent un long exercice et l'habitude de l'observation; mais son travail n'en renferme pas moins des indications excellentes, pratiques et quelquefois nouvelles . . . . 15 points.

4. — *Le vrai merite est ordinairement modeste.* Travail consciencieux, mais un peu diffus, difficile à traduire en préceptes d'une application journalière. L'auteur constate que l'émulation est l'inspiratrice des efforts de l'homme fait et qu'elle a une grande influence sur les actes de l'enfant. Il recommande les encouragements du maître, l'explication de maximes religieuses et morales, la lecture (avec compte rendu) des livres de la bibliothèque scolaire (?), le carnet de correspondance avec la famille, les bons points, la visite des autorités locales. . . . . 11 points.

5. — *Du choc des idées jaillit la lumière.* L'auteur de ce mémoire constate d'abord la nécessité et l'heureuse influence de l'émulation dans une école. Pour la faire naître et la maintenir, il propose :

1° La correction des devoirs *à l'encre rouge;*

Ce procédé met mieux en évidence les fautes commises; mais a-t-il une influence décisive?

2° Les compositions hebdomadaires;

M. A... pense qu'il faut au moins 18 compositions par mois : 9 écrites, 8 orales et 1 en travail et bonne conduite. — La composition en orthographe est corrigée par les élèves eux-mêmes, qui changent de cahier. — La composition en écriture se fait incognito : on prend le travail d'un jour quelconque, et les élèves eux-mêmes sont appelés à faire le classement sous la surveillance du maître, qui en profite pour relever les défectuosités. Ces moyens sont bons, ingénieux, utiles dans une certaine mesure. — Pour les compositions orales, les élèves s'interrogent mutuellement, en présence de l'instituteur, d'après un programme fixé deux jours à l'avance; le dernier adresse une question à l'avant-dernier et prend sa place si la réponse n'est pas satisfaisante. Ce procédé est bon à connaître, à appliquer quelquefois. — Nous sommes partisans des compositions, qui tiennent l'école en haleine, mais nous croyons qu'il n'en faut pas abuser, parce qu'elles prennent beaucoup de temps, qu'elles exigent une correction minutieuse

et qu'elles peuvent retarder la marche des cours : le règlement n'en exige qu'une seule, mais il veut qu'on la corrige avec soin.

3° Les bons points, échangés ensuite contre des billets de satisfaction ;

4° Les bulletins mensuels de correspondance avec la famille.

Ce travail a du neuf, de l'originalité, mais il n'est pas aussi complet, aussi pratique que l'on pouvait s'y attendre. 12 points.

6. — *Pylore*, 71. A part quelques imperfections de forme, ce mémoire est une œuvre sérieuse, bien pensée, pratique et assez complète : son auteur décrit l'heureuse influence de l'émulation dans une école et trace d'une main sûre les limites dans lesquelles on doit la faire agir pour qu'elle n'engendre pas la vanité, l'orgueil, la suffisance. Comme moyens d'application, il recommande les compositions hebdomadaires, faites le samedi (nous aimerions mieux le mardi, afin que les résultats puissent être proclamés le samedi) ; le livret hebdomadaire de correspondance avec les familles ; l'inscription au tableau d'honneur ; la distribution annuelle des prix, basée sur les compositions de chaque semaine et sur une composition générale de révision. . . . . 16 points.

7. — *Initiales M. R. T.*, 33-5. L'auteur de ce mémoire est une nature aimante et dévouée, qui compte surtout sur elle-même, sur son activité, sur son influence morale, pour développer chez les enfants une salutaire émulation. Il varie ses moyens suivant les classes établies dans l'école : au cours élémentaire, une surveillance attentive et affectueuse, un appui constant aux intelligences débiles, une marque de bienveillance au plus petit effort vers le mieux. Dans les autres divisions, des procédés plus matériels, bien que la pensée du bien pour le bien domine toujours. Nous regrettons sincèrement que l'auteur n'ait pas indiqué les moyens auxquels ils donne la préférence . . . . 12 points.

8. — *Instruire, élever la jeunesse est une noble mission, etc.* Comme au n° 7, l'auteur cherche surtout en lui-même le principe de l'émulation à établir parmi les élèves : la bonne conduite du maître, sa tenue modeste et irréprochable, sa supériorité incontestée, son dévouement à toute épreuve lui valent un ascendant tel que sa parole, approbative ou sévère, est une récompense ou un avertissement. Nous admettons sans peine la puissance de ce moyen de gouvernement scolaire, mais nous

croyons qu'il ne suffit pas toujours et qu'on doit faire cas des procédés ingénieux dus à la sollicitude des meilleurs maîtres. L'auteur en reconnaît lui-même les bons effets, car il signale, comme pouvant être employés, le compte des notes obtenues, les distributions de fournitures classiques en échange des notes, le rapport hebdomadaire aux familles, le certificat d'études, etc.. ; il s'élève énergiquement contre les distributions de prix, qui peuvent attirer au maître la *déconsidération* (?), la haine même. Nous ne trouvons pas dans ce travail la solution complète de la question proposée. . . . . . . 12 points.

9. — *Initiales A. P. O. L.* En quatre pages, l'auteur de ce mémoire a dit ce que la question comporte d'essentiel; mais il laisse trop au lecteur le soin de chercher les détails d'exécution, de déterminer les circonstances dans lesquelles tel ou tel procédé devra être mis en usage. Dans un travail de cette nature, qui vise l'application immédiate, on devrait composer le Manuel du jeune maître. . . . . . . 12 points.

10. — *Dieu et le roi.* Une lecture attentive de ce travail ne révèle pas, chez son auteur, un programme bien arrêté quant aux moyens d'éveiller et d'entretenir l'émulation: il signale pourtant les louanges, les bonnes notes, les distinctions honorifiques, les *rivalités et provocations* (c'est-à-dire les concours dans lesquels les élèves s'interrogent mutuellement) et les récompenses. Il néglige ainsi beaucoup de procédés reconnus très-efficaces, et il n'indique pas suffisamment de quelle manière il applique les moyens qu'il a énumérés. . . . . . 11 points.

Nous nous bornons à donner le compte rendu des dix meilleurs mémoires qui nous ont été adressés en réponse à la question proposée. Plusieurs autres soumis à notre examen ont été classés après eux avec des points variant entre 8 et 10; nous ne croyons pas qu'il ait intérêt à donner un résumé spécial de chacun de ces mémoires.

Classement.

1.	Mémoire	N° 6	16 points.
2.	—	N° 3	15 —
3.	—	N° 2	14 —
4.	—	N°s 1, 5, 7, 8 et 9.	12 —

La Commission, ayant procédé à l'ouverture des enveloppes contenant les noms correspondants aux devises, a décerné le prix du concours à M. Cosette, instituteur public à Amiens (section de Longpré), auteur du mémoire n° 6.

Elle a placé au second rang M. JULES HUTINEL, instituteur public à Genlis (Côte-d'Or) et a assigné le troisième rang à M. SINOQUET, instituteur adjoint au faubourg de Beauvais, à Amiens.

Le Secrétaire de la Commission.

AVIS

Plusieurs de nos lecteurs nous ont fait observer que les concours donnés par la *Revue pédagogique* leur paraissaient beaucoup trop rapprochés. L'instituteur, avec les occupations multiples qui lui incombent, a, chaque mois, bien peu de temps à consacrer à l'étude approfondie de questions pédagogiques aussi importantes que celles que nous lui soumettons. Un très-grand nombre cependant, soucieux de compléter sur ce point essentiel leur instruction, désirent prendre part à nos concours ; ils ne le peuvent, à leur grand regret, à cause du peu de temps qui leur est donné pour arrêter leur travail.

Prenant en considération les observations qui lui ont été présentées, le Comité de direction de la *Revue* a décidé que ces concours n'auraient plus lieu que tous les deux mois. Comme il résultera nécessairement de cette mesure un plus grand nombre de concurrents et un soin plus grand donné aux travaux qui nous seront adressés, deux prix seront décernés pour chaque concours aux auteurs des deux mémoires qui auront obtenu les deux premières places.

Appliquant, dès aujourd'hui, la mesure qu'il a prise, le Comité recevra jusqu'au 15 juin prochain les mémoires qui lui seront adressés sur la question qui fait l'objet du 3e concours et qu'a annoncé le dernier numéro de la *Revue*.

Le Gérant responsable : CH. DELAGRAVE.

IMP. CENT. DES CHEMINS DE FER A. CHAIX ET Cie, RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 8168-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — PÉDAGOGIE GÉNÉRALE.

L'INSTRUCTION PUBLIQUE A L'EXPOSITION DE 1878 (*Suite*).

Le mois qui s'est écoulé depuis qu'ici même nous avons, pour la première fois, parlé de l'Exposition, a vu, grâce à d'énergiques efforts, l'achèvement à peu près complet de toutes les installations dans le Palais du Champ-de-Mars. L'*Instruction publique* n'y est pas restée en arrière, et nous pouvons sans hésiter commencer ce que nous avons appelé notre *promenade pittoresque* à travers l'Exposition pédagogique.

Donc nous voici à la porte Rapp. La porte Rapp, c'est, on peut le dire, l'entrée par excellence de l'Exposition. Desservie par ces nombreux tramways qui, de tous les points de l'horizon, viennent faire des abords du pont de l'Alma une sorte de gare de chemin de fer ; rendez-vous général de ces tapissières, omnibus improvisés qui vers le soir recueillent le piéton dans l'embarras, la porte Rapp donne accès au cœur même du Palais du Champ-de-Mars. Nous avons, nous, une raison particulière de la choisir :

c'est qu'après l'avoir franchie en quelques pas nous allons atteindre les sections qui nous intéressent.

De la porte extérieure au Palais même, une large marquise vitrée, peut-être un peu trop basse pour offrir ce coup d'œil grandiose qui conviendrait à une entrée d'honneur, nous conduit à couvert.

Un battant de porte à pousser, et nous sommes dans le Palais. Devant nous se prolonge l'avenue que nous avons commencé de suivre, mais plus haute de voûte maintenant, plus vaste et plus majestueuse dans ses proportions. A notre droite et à notre gauche, immenses dans leur rectitude, s'étendent à perte de vue les galeries. En 1867, tout était elliptique au Champ-de-Mars, et le coup d'œil, se heurtant aux courbes des enceintes, ne pouvait embrasser jamais qu'un espace restreint. Aujourd'hui tout est à angle droit, et le regard s'enfonce sans obstacle dans ces sortes d'avenues qui mesurent près d'un kilomètre. Nous n'avons donc, tout en marchant droit devant nous, qu'à regarder rapidement à notre droite et à notre gauche pour nous faire une idée de la distribution générale de l'Exposition.

Ce que nous apercevons tout d'abord, c'est une longue et triple file de voitures. Immédiatement après, voici les machines. Ici le coup d'œil est vraiment plein de grandeur. Cette galerie colossale dans toutes ses proportions, ces machines qui luttent d'activité et d'industrie, et semblent s'être réunies là, esclaves dociles de l'homme, pour témoigner de la domination de l'esprit sur la matière; tout ce bruit, tout ce mouvement, tout cet ensemble de force et de travail, frappent le spectateur d'une impression vive et forte : si peu versé qu'on soit dans les secrets de la mécanique, on ne peut se défendre d'une admiration instinctive. Payons notre tribut, et poursuivons notre route.

Nous rencontrons et nous coupons à angle droit successivement plusieurs rues : elles contiennent les diverses sections des groupes III et IV : le vêtement et le mobilier. Au milieu de notre avenue s'élèvent plusieurs vitrines ou piédestaux qui nous montrent des produits variés : orfévrerie, bronzes, céramiques, voire même parfumerie. Nous n'avons point affaire à cela. Pourtant nous rencontrons là un objet auquel nous devons bien en passant un moment d'attention. C'est le modèle en relief du château de Pierrefonds. Ce serait regarder bien légèrement cet édifice lilliputien que d'y voir seulement le spécimen d'une admirable restauration. Dans ces tours à la fois massives et élancées, dans cette enceinte à l'aspect imprenable, entourant ces cours élégantes, ces bâtiments à la fois irréguliers et harmonieux, il y a la résurrection de toute une époque du moyen âge. Ce n'est plus Coucy, au donjon gigantesque, Coucy, fait pour loger des milliers d'hommes d'armes et pour abriter au besoin dans ses enceintes la population de villages entiers, Coucy enfin, type achevé de la forteresse féodale. Ce n'est pas encore un de ces châteaux de la Loire, où les défenses extérieures ne sont que pour la forme, où tout est conçu pour le luxe, pour le plaisir des yeux, pour l'habitation de haute et douce vie. Mais cela rappelle l'un et fait pressentir l'autre : c'est la transition matérielle entre deux époques, entre deux systèmes. Quelle leçon pratique d'histoire ne nous donnerait point ce château en miniature, si nous pouvions lui prêter une attention plus longue !

Quelques pas encore, et nous aurions achevé de traverser dans sa largeur la section française. Nous nous trouverions dans l'un des petits jardins qui séparent du pavillon de la Ville de Paris les grands pavillons des Beaux-Arts. Mais nous n'allons pas jusque là. Nous sommes à la hauteur

d'une nouvelle rue, la rue des Arts libéraux : A notre droite, s'ouvre la classe de l'*imprimerie et de la librairie.* Tournons de ce côté : ce sera notre meilleur chemin pour gagner les salles de l'Instruction publique proprement dite.

Sans doute, nous y pourrions aussi parvenir par ce long couloir vitré qui court, parallèlement à l'avenue des Arts libéraux, jusqu'à la galerie d'Iéna, et dont le côté adossé aux salles intérieures a été mis à la disposition du Ministère de l'instruction publique : mais outre que ce couloir n'est point encore complétement installé, outre que nous y trouverions seulement une profusion de dessins, d'aquarelles, de terres cuites, de moulages, qui sont là, les malheureux, comme en serre chaude, nous avons une raison pour visiter tout de suite la classe de la librairie. C'est qu'aucun sujet d'étude approfondie ne nous appellera plus tard à y revenir.

Si nous le constatons tout de suite, c'est qu'il y a là en même temps l'explication de l'aspect très-particulier de la classe 9. Ce qui domine dans le vaste espace si libéralement mis à la disposition de l'Imprimerie et de la Librairie, ce n'est point le *livre*, dans l'acception générale du mot : ce n'est surtout pas le *livre classique*, que ce terme s'applique à l'instruction primaire ou bien à l'enseignement secondaire ou supérieur. Les grandes maisons de librairie dont la spécialité consiste justement à produire ce genre d'ouvrages, en ont réservé l'exposition pour les classes que cela intéresse plus directement. Non, ce qui règne ici, ce qui se dispute la souveraineté, — mais, hélas avec des bataillons bien inégaux en nombre ! — c'est ce qu'on peut appeler les deux extrêmes de la libraire : ce sont les ouvrages de grand luxe, et les lithographies à

bon marché. En cherchant, il est vrai, dans les vitrines, nous trouverions bien quelques éditions Charpentier ou Lévy quelques publications scientifiques émanées de maisons spéciales, quelques volumes exposés en guise d'échantillons par les Belin, les Delagrave, les Delalain ; nous trouverions surtout ces ravissantes éditions de la maison Jouaust, que l'on pourrait qualifier de bijoux rétrospectifs, et qui semblent avoir été mises là pour réconcilier un peu avec l'imprimerie moderne les ancêtres de ce bel art ; mais enfin, ce qui frappe l'œil, c'est, çà et là, un petit nombre d'ouvrages coûteux, illustrés par le crayon de nos maîtres du dessin et à côté la foule innombrable des enluminures que désigne ce nom aussi barbare que l'est trop souvent la chose elle-même : les *chromos*.

(A suivre.)

E. Aubry-Vitet.

L'ÉDUCATION DES SENS.

Une idée généralement admise, quoiqu'elle soit de date récente, c'est que tout enfant qui vient au monde est un travailleur en herbe, un futur apprenti d'une profession encore inconnue à l'heure de sa naissance, mais qui réclamera de lui des aptitudes, une habileté, sans lesquelles il resterait inévitablement au-dessous de sa destinée. Ces aptitudes, il doit les acquérir dès l'enfance, parce que c'est dans cette période de la vie que les organes se forment, se prêtent le mieux aux fonctions pour lesquelles ils sont faits. C'est donc aux mères et aux instituteurs que s'adresse

cette tâche, la plus positive, la plus efficace, la plus attrayante de toutes leurs tâches et qui pourtant n'a pas encore assez frappé l'attention publique pour mériter l'honneur d'être inscrite dans les programmes officiels.

On peut affirmer que les exercices qui ont pour objet la culture des sens de l'enfant ne sont nullement un jeu futile, un simple intermède à des études sérieuses; ils sont eux-mêmes des études très-sérieuses et dont les fruits auront plus tard une importance véritable sur le sort de l'homme fait. L'exactitude et la portée de la vue, la délicatesse et la sûreté de la main, la finesse et la justesse de l'ouïe donnent une plus-value considérable à l'artisan par la rapidité et la perfection du travail qu'elles lui assurent. Rien n'embarrasse un tel homme ; il est pour ainsi dire propre à tout; ses sens cultivés sont pour lui des instruments dont l'usage est universel. C'est au défaut de culture des sens de l'enfant qu'il faut attribuer toutes les maladresses dont nous avons journellement à souffrir de la part des ouvriers, des domestiques, de mères mêmes, qui, sous ce rapport, n'avaient pas été cultivés plus que les autres. Qui sait poser un clou, un tableau, à la place qu'il doit occuper, sans avoir besoin de recourir à tout un arsenal de mètre, règle, fil à plomb ? Et malgré cela combien de mesures prises, reprises, de coups de crayon à la muraille, pour aboutir à un résultat passable, douteux, qu'un œil exercé qualifie du premier regard. On sait pourtant ce que l'on veut; l'esprit conçoit nettement son objet, mais l'œil et la main sont inhabiles, et trahissent les intentions.

Pour ne parler que de la vue, combien de myopies acquises, de prétendus daltonismes, qui ne sont que le résultat d'une habitude prise de mal regarder, et l'absence de toute indication à l'égard des couleurs, dans les premières

années de la vie! Pour une infirmité réelle, organique, il y en a peut-être dix qui eussent pu être évitées par l'exercice normal du sens aujourd'hui froissé. Les savants étudient le daltonisme pour le guérir; ne ferait-on pas bien d'étudier l'éducation de la vue pour prévenir le daltonisme?

En ce qui concerne le sens de l'ouïe, l'influence de l'éducation est évidente. Tout le monde sait que, dans les familles où les enfants n'entendent jamais chanter, ils grandissent *sans savoir s'ils possèdent une voix;* tandis que dans les familles où l'on chante, les petits enfants chantent par imitation. Nous avons entendu un des airs de Guignol chanté par une petite fille de quinze mois!

On alléguerait en vain des défectuosités des organes vocaux ou auditifs. Ces défectuosités comptent en nombre infiniment petit dans la masse des grandes personnes qui ne savent pas chanter; la preuve s'en fait dans les salles d'asile et les écoles, où *tous les enfants chantent*, sauf l'infime minorité atteinte de défectuosités natives. Tout le monde sans doute n'est pas destiné à devenir musicien, mais presque tout le monde naît chanteur, car le chant est aussi naturel, aussi instructif que la parole, surtout dans l'enfance. L'aptitude au chant est donc le résultat de sens de l'ouïe.

Quant à l'audition des bruits vulgaires qui résonnent incessamment autour de nous, elle est généralement très-imparfaite. Les plus grosses erreurs se produisent souvent dans les jugements que nous portons relativement à leur nature, à leur origine, et si la vue ne rectifiait, en nombre de cas, les méprises de l'ouïe, nous serions en proie à mille frayeurs, mille superstitions. C'est ce qui arrive habituellement parmi les habitants des campagnes.

Nous ne parlerons pas des sens de l'odorat et du goût, essentiellement voués aux instincts d'alimentation et de conservation. Ces sens, bien que dignes d'attention et de culture si l'on considère l'intégralité des fonctions humaines, n'ont que peu de part à l'exercice des professions.

Nous le répétons, c'est dans le bas âge qu'il faut cultiver les sens du futur travailleur. A cette époque de la vie, l'enfant vit tout en dehors, et ses sens ont une prépondérance considérable dans son déploiement d'activité. « Les enfants sont curieux, ils touchent à tout », cela veut dire qu'ils regardent, écoutent, manipulent avec ardeur, avec passion. La nature les y pousse, et la nature sait ce qu'elle veut. Elle veut se faire des outils *capables*, *affinés*, en état de servir à la pensée quand l'âge de la pensée sera venu.

Car ce n'est pas uniquement de leur propre fonds que les enfants tirent, à mesure qu'ils grandissent, l'ensemble de leurs opinions, de leurs habitudes, les mobiles de leurs volontés. A ce qu'ils ont d'inspiration personnelle vient s'ajouter tout ce qui leur est donné par l'éducation de chaque jour : l'école, le commerce de leurs semblables, le milieu où ils se trouvent, les circonstances générales ou accidentelles qui les frappent, c'est-à-dire tout ce qu'ils apprennent, voient, entendent, pratiquent, en un mot tout ce qui leur vient par les sens.

Presque toujours une idée fausse, un préjugé déplorable, semblent justes à la personne qui les professe et les défend. On est porté au bien, au vrai, mais on voit faux, parce que dans son enfance on a vu et entendu faux. Il en est de même en ce qui concerne l'exercice de nos sens. C'est pourquoi il faut habituer les enfants à bien voir et bien entendre.

L'éducation des sens, comme toute œuvre nouvelle

réclame des instruments nouveaux. Les bibliothèques sont pour la culture de l'esprit; des instruments spéciaux sont nécessaires pour l'éducation des sens. Une école mérite d'être outillée au moins aussi bien qu'un atelier, et tous les économistes comprennent la puissance d'un bon outillage. Les maîtres doivent se mettre en devoir de définir l'outillage de l'école. Ce sont eux qui connaissent les besoins des enfants, c'est à eux à demander ce qu'il leur faut. Qu'ils créent donc beaucoup d'instruments pédagogiques. Le programme en est facile : « avoir un objet déterminé, être simple et pratique ». Nous en avons fait quelques-uns pour donner le bon exemple. Nous en dirons l'usage dans le prochain numéro de la *Revue*.

MARIE PAPE-CARPANTIER,
Inspectrice générale des salles d'asile.

L'ADMINISTRATION ET LE BUDGET DES ÉCOLES AUX ÉTATS-UNIS.

(Suite.)

Fonctionnaires électifs. — Budget de l'instruction.

VII

Le morcellement et le défaut de hiérarchie régulière ne sont pas les seuls vices du système américain. L'électivité et l'instabilité des fonctions en sont de plus graves encore. Membres de bureau et surintendants relèvent les uns et les autres, directement ou indirectement, du suffrage populaire et de la politique. Tous les membres des bureaux sont élus; leur mandat a une durée de trois ans en géné-

ral, quelquefois même d'un an. Les surintendants d'État, de leur côté, sont élus le plus souvent par le peuple (1) ou par le Bureau de l'éducation (2) ou par la législature (3); quand ils sont nommés par le gouverneur (4), ils le sont pour une durée qui ne dépasse pas quatre années et par un magistrat qui, étant lui-même élu, représente un parti politique et peut être remplacé à l'élection suivante par un candidat du parti opposé. Il en est de même des surintendants de comté ou de district.

Il n'y a pas à proprement parler une carrière de l'enseignement, puisque cette carrière peut être, à chaque étape, fermée par un vote défavorable et que ce vote peut subir aussi bien l'influence des passions générales de la politique que celle du mérite professionnel du candidat.

Il y a sans doute des hommes qui par un talent exceptionnel parviennent en quelque sorte à s'imposer à l'opinion. Les États-Unis, où le goût de l'instruction populaire est très-répandu, comptent un certain nombre de ces pédagogues éminents qui sont respectés dans leur ville ou dans leur État, parce qu'ils ont su faire apprécier leur mérite non-seulement en Amérique, mais jusqu'en Europe. Encore plusieurs d'entre eux n'ont-ils pas triomphé des oppositions sans peine et sans sacrifices (5). Mais on peut

(1) Dans l'Alabama, l'Arkansas, la Californie, la Floride, l'Illinois, l'Indiana, l'Iowa, le Kansas, le Kentucky, la Louisiane, le Michigan, le Mississipi, le Missouri, le Nebraska, le Nevada, la Caroline du Nord, l'Ohio, l'Orégon, la Caroline du Sud, le Texas, le Vermont, la Virginie occidentale, le Wisconsin.

(2) Dans le Connecticut, le Massachusetts, le New-Jersey, le Rhode-Island, le Maryland

(3) Dans le New York et la Virginie.

(4) Dans le Delaware, la Georgie, le Maine, le Minnesota, le New-Hampshire, la Pennsylvanie, le Tennessee.

(5) Ces lignes étaient écrites lorsque les journaux américains nous ont appris que M. Pickard n'avait pas été reélu surintendant à

être un fonctionnaire méritant sans être un homme éminent, et par conséquent sans avoir la force nécessaire pour dominer les difficultés de la situation. Aussi le plus grand nombre de ceux qui entrent dans ces fonctions n'y mettent-ils pas leur âme tout entière, parce qu'ils n'envisagent pas sans défiance l'avenir. Nous pouvons invoquer encore sur ce point le témoignage toujours sincère et éclairé du commissaire de l'éducation, M. J. Eaton, qui, dans un passage déjà cité par nous, indique le mal et les efforts tentés aujourd'hui par les pédagogues pour le combattre.

« L'institution générale de surintendants capables et consciencieux ouvrirait une ère nouvelle dans l'histoire des États-Unis. Pour parvenir à ce but, il serait nécessaire, dans plusieurs régions, d'accroître largement les traitements et d'apporter un plus grand soin aux choix de ces fonctionnaires. Les hommes d'un caractère élevé et d'une intelligence cultivée sont trop recherchés dans les autres positions pour entrer dans le corps des surintendants, s'ils ne sont assurés d'y trouver, avec une situation honorable, le moyen d'élever convenablement leur famille et le temps d'accomplir leur mission de manière à en assurer le succès.

» Une prolongation de la durée légale des fonctions des surintendants en général serait un autre moyen de parvenir au même résultat. Dans le plus grand nombre des États, ils ne restent guère qu'un ou deux ans au même poste. Cette période peut sembler assez longue à des hommes

---

Chicago, et qu'au commencement de cette année, M. Philbrick, après vingt-deux ans de services, a éprouvé le même sort à Boston. Quel que soit le mérite du directeur de l'École supérieure et normale des filles qui a été élu à sa place, ce fait est une nouvelle preuve du peu de sécurité qu'offrent les fonctions pédagogiques en Amérique.

ayant d'autres carrières en perspective, et même trop étendue aux bons instituteurs qui subissent les tracasseries d'une administration ignorante ; mais elle est trop courte pour faire abandonner à des hommes de mérite des emplois plus stables et plus rémunérateurs (1) ».

Si les Américains parviennent un jour à accomplir cette transformation, ils auront fait un progrès notable. Il serait même désirable que la réforme s'étendît à d'autres branches de l'administration publique qui souffrent de cette instabilité des fonctions, cause fréquente d'incapacité et même de malversation. Car il n'y a pour ainsi dire pas de carrière administrative aux États-Unis : on entre dans une fonction en vertu d'une élection populaire ou d'une nomination faite par un magistrat électif et on en sort de même. En opérant cette transformation, les Américains ne seront pas encore parvenus à mettre entièrement l'éducation nationale au-dessus de la région dans laquelle s'agitent les passions politiques. Les bureaux sont et resteront électifs, et le suffrage du peuple y portera toujours, à côté d'hommes capables, des membres incompétents, inexpérimentés, amenés par le flot changeant des partis. Il faut dans une certaine mesure s'y résigner ; car l'élection populaire et le système représentatif étant une partie essentielle du génie politique des Américains, se retrouvent nécessairement sous toutes les formes dans la gestion des affaires publiques, produisant un mélange d'effets bons et mauvais.

Ce mode d'administration a cependant deux avantages qui rachètent en partie ses inconvénients : d'une part, les

---

(1) Rapport de M. Eaton pour l'année 1874. — Ce passage est cité dans le Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie en 1876 (chapitre de l'organisation administrative, rédigé par M. Laporte.)

hommes notoirement incapables ou usés par le temps ont peu de chances de se prolonger indéfiniment dans des fonctions où ils seraient devenus un obstacle, et des hommes jeunes et actifs peuvent percer de bonne heure lorsqu'ils ont su gagner l'opinion publique ; d'autre part, les citoyens s'intéressent plus à l'œuvre commune parce qu'ils y participent d'une manière directe et sont disposés à faire plus d'efforts et plus de sacrifices pécuniaires pour en assurer le succès.

Nous avons le droit de juger les Américains ; nous n'avons pas en France le droit d'être bien sévères à leur égard, parce que notre administration pédagogique, avec une organisation toute différente, n'échappe pas à un reproche du même genre. Nos inspecteurs d'académie et nos inspecteurs primaires ont une carrière. Mais ils n'ont pas eu jusqu'ici l'indépendance désirable ; subordonnés aux préfets, qui sont des fonctionnaires de l'ordre politique et qui nomment les instituteurs, ils sont presque fatalement entraînés dans le courant de la politique, depuis que le suffrage universel a donné aux instituteurs une influence en matière électorale. La réforme est plus facile à opérer en France qu'en Amérique ; elle n'y est pas moins nécessaire, mais il faut avoir le courage de l'accomplir et profiter à la fois et de notre expérience pour ne pas laisser les instituteurs sous la dépendance de fonctionnaires politiques et de celle des Américains pour ne pas les abandonner à des corps électifs. Les autorités universitaires ont seules la compétence et le désintéressement nécessaires pour diriger l'instruction publique et en choisir le personnel.

(La suite prochainement.)

E. Levasseur,
Membre de l'Institut.

DU MOBILIER DES ÉCOLES.

Son importance au double point de vue de l'hygiène et de l'enseignement. — La question du mobilier, dans les établissements d'enseignement, a longtemps été regardée comme un détail sans aucune importance. Les élèves, souvent entassés dans un local presque toujours trop exigu et assis sur des bancs incommodes, y contractaient les habitudes de maintien les plus vicieuses et les plus contraires à l'hygiène. Il ne faudrait pas remonter bien haut pour trouver l'exemple d'écoles où les élèves serrés sur des bancs trop étroits, se voyaient forcés d'écrire sur leurs genoux.

Il y a une vingtaine d'années environ, on a commencé à comprendre que cette question méritait plus de considération qu'on ne lui en avait accordé jusqu'alors. C'est principalement aux États-Unis que l'on s'est le plus préoccupé de réformer les habitudes pernicieuses qui présidaient à la construction du mobilier scolaire ; on a cessé de croire qu'il fallait surtout s'attacher à gagner le plus de place possible et à réduire les dépenses.

Des professeurs compétents, de célèbres hygiénistes ont donné leur avis, et, par des statistiques établies avec le plus grand soin, ont montré quelles étaient les conséquences funestes de la négligence apportée dans la confection des tables-bancs.

Ce sont des médecins des États-Unis qui, les premiers, ont vu et signalé le danger, vers 1854. « En Europe, le mouvement fut beaucoup plus tardif ; une brochure du docteur Schreber, de Leipzig, avait signalé le mal dès 1858. Mais

ce n'est qu'en 1863 qu'un médecin suisse, le docteur Fahrner, de Zurich, aborda complétement le problème, le réduisit à ses termes essentiels, et en indiqua la solution. Les observations publiées d'abord dans des recueils pédagogiques, puis réunies dans un livre devenu célèbre en Suisse et en Allemagne, déterminèrent dans ces deux pays un grand nombre d'études théoriques et d'essais de construction. La question fut bientôt étudiée sous toutes ses faces : la réforme du matériel fut proclamée nécessaire à Francfort par Passavant ; à Weimar, par le docteur Tivez ; à Berlin, par Parow ; à Zurich, Leipzig, Breslau par les docteurs Frey, Réclam, H. Cohn, Eulenburg, etc. De l'Allemagne et de la Suisse allemande, le mouvement gagna bientôt la Suisse française, où deux médecins, MM. Guillaume, de Neufchâtel, et Coindet, de Genève, ajoutèrent des observations nouvelles aux travaux de leurs confrères allemands et résumèrent les mesures à prendre dans deux excellents traités d'hygiène scolaire (1) ».

En 1873, l'Exposition universelle de Vienne donnait un éclatant témoignage des efforts qui avaient été faits pour améliorer le mobilier scolaire.

Voici ce que dit, à ce sujet, M. F. Buisson, dans son remarquable rapport sur l'Instruction primaire à l'Exposition de Vienne.

« L'exposition du matériel employé dans les écoles était une des parties réellement instructives, et peut-être la plus complète, de l'exposition scolaire ; c'était surtout une de celles où l'on avait la satisfaction de constater des progrès décisifs accomplis ou en voie d'accomplissement dans presque tous les pays.

---

(1) *La Question des bancs d'école*, par Léon Bourgeois. *Réforme économique*, juin 1877.

» Il n'y a pas plus de douze ou quinze ans qu'on a commencé des études sérieuses sur la construction des bancs d'école au double point de vue de l'hygiène et de la pédagogie. Jusqu'alors, on avait suivi partout les vieux errements, sans se douter même qu'il y eût dans ce modeste domaine aucun progrès, aucune réforme à souhaiter.

» Aujourd'hui, quiconque s'intéresse à l'instruction populaire sait qu'il existe une question des bancs d'école; et que la solution n'en est ni facile ni indifférente. »

Mauvaises dispositions de l'ancien mobilier scolaire. Accidents qui en sont la conséquence. — Dans presque toutes les écoles du département de la Seine, il faut le reconnaître, M. O. Gréard, le savant directeur de l'enseignement primaire, a remplacé ou remplace l'ancien mobilier scolaire par des modèles nouveaux, remédiant à presque tous les inconvénients signalés; dans quelques-unes même, on a appliqué des systèmes tout particuliers, fruit de longues recherches, et qui se rapprochent davantage de l'idéal désiré.

Il ne faut pas croire qu'il suffise de montrer le mal pour qu'on puisse immédiatement le faire disparaître: la question des bancs d'école est une des plus complexes. Ce n'est qu'au moyen de combinaisons raisonnées que l'on peut parvenir à supprimer en même temps tous les inconvénients signalés, et encore est-il presque impossible de le faire sans créer d'autres inconvénients, sans soulever de nombreuses critiques.

Le mobilier de l'école a sur l'élève une influence physique et une influence morale: aussi la réforme complète de notre mobilier scolaire ne peut-elle être que le résultat des observations présentées au double point de vue de l'hygiène et de la pédagogie.

Le banc et la table d'école qui constituent la partie la plus importante du matériel scolaire, doivent être construits de telle sorte, que l'élève soit convenablement assis, qu'il n'ait à prendre, pour écrire, aucune de ces positions vicieuses, qui le fatiguent rapidement, en même temps qu'elles ont une influence désastreuse sur son organisme. Si ces conditions sont remplies, l'élève est plus disposé au travail.

Examinons quels sont les principaux inconvénients que présente l'ancien mobilier scolaire encore en usage dans un trop grand nombre d'écoles, et quelles sont aussi les conditions que doit remplir une bonne table-banc.

L'ancien mobilier se composait de longues tables, contenant 8, 10, 12 et même 15 élèves. L'espace libre laissé entre la table et le banc devait être suffisant pour que l'élève pût s'y tenir debout. De plus, le banc étant continu, chaque élève devait pouvoir entrer dans sa place et en sortir sans déranger ses voisins; il lui fallait pour cela enjamber le banc auquel il devenait impossible d'adapter un appui pour le dos de l'élève. Un pareil mobilier était on ne peut plus gênant pour les enfants des deux sexes; pour les filles en particulier, il nécessitait des mouvements peu conformes aux convenances. Il y a quelques mois, nous avons visité un établissement important qui reçoit des élèves de huit à vingt ans et où l'on a adopté un modèle unique de table!

Enfin, dans l'ancien mobilier, la hauteur du pupitre et celle du banc étaient à peine calculées; quant à la largeur du pupitre elle était toujours trop faible, et l'inclinaison de la table, lorsqu'elle existait, était rarement conforme aux indications données par les hygiénistes.

On voit immédiatement, par cette énumération rapide,

à quels accidents pouvait donner lieu la négligence apportée dans la construction du mobilier. Le plus dangereux de tous est celui qui résulte de l'espace libre laissé entre les bords intérieurs de la table et du banc. Cet espace a été désigné par les spécialistes sous le nom de *distance*. Obligé de s'avancer sur le bord de son banc pour atteindre la table, l'élève cherche sur le pupitre l'appui qui lui manque.

Cette position tout à fait anormale le fatigue et, au bout de quelque temps, ne pouvant plus écrire facilement, il cherche à reposer sa tête sur son bras gauche qui, plié au coude, repose lui-même sur la table, ou bien l'incline, à quelques centimètres à peine de la main qui écrit.

Alors, l'une des épaules se trouve soulevée au-dessus du niveau de l'autre, la colonne vertébrale est déjetée et pour ainsi dire tordue, les côtes sont comprimées contre le bord de la table, la respiration devient difficile, et l'on voit naître, de cette position vicieuse, les plus graves affections, ainsi que l'indiquent les statistiques des médecins et des hygiénistes les plus experts.

Le docteur Eulenburg déclare que sur 300 cas de déviations de la colonne vertébrale observés à Berlin, le mal provient, dans 267 de ces cas, de causes scolaires; le docteur Frey, de Genève, constate que, sur 400 cas observés dans l'espace de sept années, 300 fois le développement du mal a eu lieu pendant l'âge scolaire.

« En général, les médecins qui se sont occupés de l'hygiène des écoles et un grand nombre d'orthopédistes accusent les mauvaises habitudes de maintien qu'on y contracte, de produire souvent la déviation de la colonne vertébrale, et, en particulier, cette déviation qu'on désigne sous le nom de scoliose. Si, dit Fahrner, on parvient à

démontrer que 90 0/0 de ces déviations se développent pendant les années que l'enfant passe à l'école et que ces déviations répondent exactement à la position qu'il prend en écrivant, on sera certainement en droit d'accuser les maisons d'éducation d'être une des causes principales de la maladie.

» Au moyen d'un dessin qui nous paraît exact, Guillaume montre très-clairement le rapport qui existe entre la forme ordinaire de la scoliose et la position qu'on prend en écrivant, et, il ajoute que sur 731 élèves il en trouva 218 (près de 30 0/0) qui accusaient une déviation de l'épine dorsale.

» Les orthopédistes sont unanimes pour déclarer que la plupart des scolioses se développent pendant le temps des études. Klopsch a rassemblé les observations des médecins spécialistes, et établi que la plupart des scolioses commencent à se montrer entre 10 et 14 ans. Eulenburg seul les place d'abord entre la 7me et la 12me année.

» Quelques orthopédistes, Bouvier entre autres, refusent au genre d'occupation et au maintien toute influence sur la production de la scoliose. Mais il y a ici une circonstance qui nous paraît tout à fait concluante, c'est que la déviation de la colonne vertébrale est bien plus fréquente à droite qu'à gauche; or, tout le monde connaît l'inclinaison du corps à droite, pendant qu'on écrit, et le fait est signalé par Guillaume. La même remarque peut s'appliquer au dessin, aux travaux d'aiguille, etc... Il est impossible de ne voir là qu'une simple coïncidence, et l'on ne peut guère expliquer la production de la scoliose ordinaire d'une autre façon. Parow, en parlant de la nécessité d'une modification des tables des écoles, dit que, sur 282 cas de scoliose, il y en avait 218, c'est-à-dire près

de 79 0/0, pour lesquels il était impossible de trouver aucune cause de maladie, soit interne, soit externe, et qu'on était obligé d'accuser uniquement un maintien vicieux (1) ».

Un autre mal, la myopie scolaire, est engendré par cette habitude que contracte forcément l'élève, d'approcher constamment la tête à quelques centimètres du papier sur lequel il écrit : l'œil se déshabitue à regarder de loin. L'enfant penche sa tête en avant; par la répétition de cette attitude, il arrive à perdre la faculté d'*accommodation*, et au bout d'un certain temps il devient myope. Ce mal se développe bien plus rapidement encore si la tablette du pupitre n'est pas inclinée ou si elle ne l'est pas suffisamment : car, alors, soit que l'élève lise, soit qu'il écrive, l'objet qu'il fixe se présente à lui obliquement, et il est forcé pour distinguer les caractères, souvent très-petits, de faire un grand effort de l'œil. De plus, l'enfant sentant l'incommodité de cette position, en cherche une qui lui permette de voir son livre ou son cahier sous un angle plus ouvert, et alors il avance le dos et le cou, se creuse la poitrine, et comprime ainsi tout l'appareil de la respiration.

« Les premiers essais de statistique ayant pour but d'établir l'influence de l'école sur le développement de la myopie sont dus à l'Anglais Waze, et datent du commencement de ce siècle. Depuis cette époque, on trouve quelques recherches sur ce sujet, presque toujours isolées, et ne concluant pas. Il faut faire une exception pour celles du docteur Hermann Cohn, de Breslau, qui, par la

---

(1) *Hygiène des écoles*, par Virchow. Traduction du docteur E. Decaisne.

méthode et la rigueur des observations, répondent parfaitement aux exigences de la science actuelle.

» C'est là un travail fort important et dont les conclusions doivent, jusqu'à un certain point, faire autorité.

» Cohn a pris pour base de son travail les résultats de l'examen des élèves de 5 écoles de village de Langenlielau, de 20 écoles élémentaires, de 2 écoles de jeunes filles, de 2 écoles moyennes, de 2 realschulen (écoles supérieures du commerce et de l'industrie) et de 2 colléges de Breslau.

» Sur 10,060 élèves, il en a examiné lui-même 6,059; les autres l'étaient d'après ses indications, par les maîtres. Cohn a encore dernièrement examiné les yeux de 410 étudiants de l'université de Breslau.

» On a établi en même temps l'âge de l'élève, le temps qu'il a passé à l'école, le moment où il l'a quittée ; on a noté avec soin les maladies des yeux à ces différentes époques, et tous ces détails ont fourni à l'examen scientifique une base tellement sûre, qu'il serait, à notre sens, fort difficile d'en établir une semblable sur le même sujet. Comme résultat, on trouve que parmi ces 10,060 élèves, 17 0/0 n'avaient pas la vue normale, mais que ce nombre se divisait fort inégalement et de la manière suivante :

		Pour 100.
Dans les écoles de village	. . . .	5,2
—	élémentaires des villes.	14,7
—	supérieures de filles.	21,9
—	moyennes.	19,2
—	supérieures du commerce. . . .	24,1
Dans les colléges.	. . . .	31,7

» Parmi les 410 étudiants, on en trouvait 68 0/0 qui n'avaient pas la vue normale (amétropiques). Si on laisse

de côté l'hyperopie, l'astigmatisme et les maladies des yeux réelles, comme étant moins importantes, et que l'on ne tienne compte que de la myopie, on trouve 10 0/0 de myopes parmi les enfants, se dédoublant ainsi :

	Pour 100.
Dans les écoles de village.	1,4
— élémentaires des villes	6,7
— supérieures de filles.	7,7
— moyennes	10,3
— supérieures du commerce	19,7
Dans les colléges.	26,2
Il faut ajouter pour les étudiants.	60,0

» On voit déjà là une ascendance régulière en prenant les chiffres en masse ; c'est bien autre chose si l'on prend chaque école d'après le nombre de classes. Qu'il nous suffise ici de citer les classes des écoles élémentaires des villes et les colléges.

Classes	VI	V	IV	III	II	I
Écoles élémentaires. . .	»	»	2,9	4,0	9,8	9,8
Dans les colléges	12,5	18,2	23,7	31,0	41,3	55,8

» Il est d'autant plus difficile de contester les assertions du docteur Cohn qu'il montre par les tableaux détaillés que non-seulement le nombre des myopes augmente de classe en classe, mais aussi le degré de myopie. On doit dire cependant que, sur ce dernier point, les écoles des filles et les écoles moyennes font exception.

» La myopie dans les écoles est donc, en général, progressive et elle mène peu à peu à un affaiblissement marqué de la vue (1) ». . . . .

(1) *Hygiène des Écoles*, par Virchow. Traduction du docteur E. Decaisne.

Ajoutons, cependant, qu'il est inexact d'attribuer l'énorme proportion des myopes, parmi les enfants des écoles, uniquement et exclusivement au régime de ces établissements. Il est évident qu'il y a en dehors de l'école, et même à la maison, un ensemble de circonstances favorables qui contribue à produire la myopie.

L'absence du dossier n'a pas des inconvénients moins redoutables, et c'est pour ce défaut que la réforme semble devoir être le plus difficile. On prétend que l'élève doit s'habituer à se tenir droit, sans avoir besoin pour cela d'être soutenu, et que le dossier prédisposerait l'enfant à la mollesse, à l'abandon et à la nonchalance. Mais ceux qui opposent de telles raisons ne voient-ils donc pas qu'ils arrivent à un résultat absolument opposé à celui qu'ils se proposent d'atteindre?

L'enfant ne saurait et ne pourrait tenir constamment droite la partie supérieure de son corps lorsqu'il reste trop longtemps assis. Si son dos ne trouve aucun appui, il ne tarde pas à se fatiguer, il laisse s'affaiser sur ses reins son dos et sa poitrine; il courbe le cou, laisse tomber la nuque en avant, s'accoude et se penche sur la table. Alors, les fausses côtes viennent comprimer les organes digestifs et respiratoires; les fonctions ne s'accomplissent plus avec facilité; de là, des congestions qui se manifestent par des saignements de nez souvent inoffensifs, quelquefois redoutables.

Une autre source de graves inconvénients, avons-nous dit, est le manque de proportions dans les dimensions du banc et de la table. Ces inconvénients sont de plusieurs natures. Si le banc et la table sont trop petits pour l'élève, un double inconvénient se présente: les jambes de l'élève, trop longues pour venir se poser sur la barre d'appui,

s'allongent au delà de cette barre et forment avec les cuisses un angle obtus, ce qui donne très-peu de stabilité à l'assiette de l'enfant, et fatigue beaucoup les articulations des genoux; de plus, le coude dans sa position naturelle se trouve placé plus haut que le pupitre, et l'élève ne peut écrire qu'à la condition d'incliner son corps en avant, et pour se rapprocher de son cahier, il doit forcément donner à tout son corps une position vicieuse.

Si, au contraire, le banc et la table sont trop hauts pour l'élève, deux inconvénients se retrouvent, en sens inverse: les jambes trop courtes pour atteindre soit le sol, soit la barre d'appui, se balancent dans le vide, ce qui rend aussi fatigante que peu stable la position assise; d'autre part, le coude se trouve placé trop bas pour permettre au bras de s'appuyer sur la table, ce qui fait que l'élève cherche à se hausser pour parvenir au niveau de son pupitre. Il s'avance sur le bord du banc, se soulève au moyen de ses bras, ne reste plus assis qu'à moitié, rentre le cou dans ses épaules, et, forcé de lever l'avant-bras pour écrire, il appuie tout son corps sur le bras droit; alors, l'épaule droite, soulevée au-dessus du niveau de l'épaule gauche, s'ankylose dans cette position. Il en résulte le plus souvent une déformation que l'on nomme la *haute épaule*.

Enfin, la réunion des enfants, sur des bancs où ils se trouvent assis en trop grand nombre, encourage leur dissipation en rendant plus difficile leur surveillance au double point de vue de la discipline et de la moralité.

Conditions auxquelles doit satisfaire une bonne table-banc. — Après cet examen des inconvénients que présente l'ancien matériel, il nous est facile de fixer les conditions que doit remplir une bonne table-banc.

1° L'enfant doit se trouver assis de telle sorte que,

posé en plein sur son banc, il arrive facilement au cahier posé sur le pupitre. Pour cela, il faut autant que possible, que le bord intérieur de la table et le bord intérieur du banc soient dans le même plan vertical :

Il faut que la distance soit nulle ou à peu près.

Voici néanmoins l'objection que M. le docteur J.-B. Fonssagrives fait aux tables qui présentent une distance nulle pour les jeunes enfants :

« Le banc rapproché de la table n'a pas autant d'inconvénients que le banc trop éloigné ; mais cette disposition gêne la liberté de l'enfant, et, si elle maintient davantage sa taille dans la rectitude, elle a l'inconvénient de comprimer fortement le creux de l'estomac et la base de la poitrine. »

Nous avouons ne point partager cette opinion.

Quelques hygiénistes demandent, au contraire, que pour les jeunes enfants, la table déborde de quelques centimètres sur le banc, tandis qu'ils accordent une marge de quelques centimètres entre le bord de la table et l'arête du banc, pour les adultes.

2° L'élève doit être soutenu par un *dossier* qui lui présente un point d'appui commode, sans encourager la mollesse et sans permettre les poses nonchalantes : on admet, en général, que le dossier doit pouvoir soutenir les reins et reposer la région lombaire.

3° L'élève doit trouver, à portée de ses jambes, et sans prendre de position anormale, une *barre d'appui* pour les pieds. On a reconnu qu'une simple traverse de bois ou de fonte remplissait mieux cet office qu'une planchette inclinée.

Du reste, le véritable point d'appui pour les pieds devrait être le sol.

4° Pour la *hauteur du banc*, on s'accorde à penser qu'elle doit être telle, que l'enfant étant assis en plein, et ayant les pieds posés sur le sol, les jambes forment avec les cuisses un angle droit, et le tronc un autre angle droit avec les cuisses : le banc doit donc être élevé au-dessus du parquet, d'une hauteur égale à celle de la jambe de l'élève jusqu'au genou.

5° Quant à la *hauteur de la table*, elle doit être telle, que l'avant-bras de l'élève, quand il écrit, repose facilement et pleinement sur le pupitre : cette condition est remplie lorsque le pupitre arrive à peu près à la hauteur du creux de l'estomac.

6° L'*inclinaison du pupitre* doit être de 15 à 20° environ lorsqu'il s'agit d'écrire. Pour lire, il est désirable d'avoir une inclinaison plus forte.

7° L'enfant doit être commodément et pleinement assis; la *profondeur du siége* doit donc être égale à la longueur du fémur de l'élève. Quant à sa *largeur*, elle doit être telle que toute la partie assise y repose complétement : cette condition à laquelle on ne peut satisfaire avec les bancs continus peut être facilement satisfaite avec le système à siéges isolés, de différentes grandeurs.

8° Enfin, comme principe général, l'enfant doit pouvoir gagner sa place aisément, sans déranger ses camarades; il doit pouvoir *se lever facilement*, pour répondre au professeur, et de plus, la surveillance de ce dernier doit pouvoir, s'exercer facilement, et sur chaque élève en particulier.

La *longueur de la place* attribuée à chaque élève est encore un point à discuter : elle dépend beaucoup de l'âge de l'enfant. Elle doit être au minimum égale à la largeur du corps, d'un coude à l'autre, avec un peu de jeu de chaque côté.

Dans l'application, deux de ces conditions présentent des difficultés, ce sont : la hauteur raisonnée du banc et du pupitre, et surtout l'aplomb du bord de la table sur le bord du banc.

Pour que les tables et les bancs puissent se trouver dans les conditions voulues de hauteur pour les tailles différentes des élèves, quelques inventeurs ont imaginé des systèmes à siéges isolés, où le siége pourrait s'élever ou s'abaisser au moyen de différents appareils ; quelques-uns, pour compléter le système, ont imaginé de rendre mobile, en même temps, la barre d'appui pour les pieds. Nous étudierons plus tard les avantages et les inconvénients de ces différents systèmes ; ce que nous pouvons dire ici, c'est qu'il semblerait plus simple d'adopter dans une classe, trois ou quatre modèles de bancs, de hauteurs différentes, sur lesquels on rangerait les élèves, suivant leur taille. Toutefois, dans ce cas encore, il y aurait peut-être là une difficulté pour les écoles où l'on a l'habitude de ranger les élèves suivant leur ordre de mérite, à différentes époques de l'année.

La seconde condition, celle qui consiste à placer dans un même plan vertical les bords intérieurs de la table et du banc, présente dans la pratique des difficultés plus sérieuses.

Bancs à distance invariable. Bancs à distance variable. — Si l'on met le bord intérieur de la table d'aplomb sur l'arête intérieure du banc, il devient impossible à l'élève de se tenir debout entre la table et le banc. Pour remédier à cet inconvénient, de nombreux systèmes ont été imaginés ; ils peuvent se diviser en deux grandes classes : matériel à distance invariable, et matériel à distance variable.

Le matériel à distance invariable remédie, en général,

à la difficulté indiquée par l'adoption du siége isolé ou du siége à deux places, accompagné ou non de l'isolement du pupitre. Dans ce système, chaque élève a, d'un côté au moins, un couloir assez large pour qu'il puisse s'y tenir debout pendant les interrogations, les lectures, les prières, etc... L'objection que l'on peut faire à ce système est de demander trop de place. Toutefois, nous pensons que, tant que la classe n'atteint pas des proportions qui rendent difficile la surveillance, ou fatigante la fonction de professeur, l'hygiène est d'autant plus satisfaite que chaque élève dispose d'un plus grand espace.

En somme, les *bancs à deux places* satisfont aux lois de l'hygiène, et la tendance qui se manifeste tous les jours de réduire le nombre d'élèves d'une même classe à 40 ou 50 au maximum, rend son application de plus en plus pratique.

Le système du matériel à distance variable se distingue par la mobilité du pupitre, la mobilité du siége, ou, à la fois, par la mobilité du pupitre et du siége.

Ces dénominations indiquent suffisamment en quoi consistent ces systèmes : il s'agit de pupitres et de siéges dont les bords intérieurs sont dans le même plan vertical, quand l'élève est assis, et qui, par différents mécanismes, laissent un espace libre entre eux, quand l'élève est debout.

Nécessité d'adopter le banc à deux places. Avantages. — Il ressort des considérations générales que nous venons d'indiquer que le moyen le plus propre pour remédier à tous les inconvénients signalés par les hygiénistes et les maîtres serait l'adoption du banc à deux places accompagné ou non de l'isolement de la table. On pourrait, ainsi, sans inconvénient, supprimer la distance, ou la réduire à deux ou trois centimètres, en laissant à droite et à gauche

de chaque banc un espace assez large pour permettre à l'élève de s'y tenir debout. L'adaptation d'un dossier n'offrirait plus alors aucune difficulté, et on pourrait varier plus commodément les différentes tailles des bancs et des tables.

Enfin, ce système est celui qui satisfait le plus complétement au besoin de facile surveillance. Il offre encore un autre avantage qui a son importance. On sait combien il en coûte à un instituteur de se voir dans la nécessité de refuser un élève. Si ses classes sont pourvues de bancs continus pour 8 ou 10 élèves, le chef d'institution auquel la place fera défaut n'hésitera pas le plus souvent à serrer un peu ses élèves, pour en faire entrer 11 ou 12, par exemple, dans une table de 10. Nous avons fait ressortir les graves inconvénients auxquels donnent lieu une pareille manière de procéder, au point de vue de la discipline et de l'hygiène. Si, au contraire, le mobilier ne comporte que des siéges isolés ou des bancs à deux places, il deviendra impossible à ce maître de se livrer à un pareil abus, et il devra, ou refuser les élèves nouveaux ou créer de nouvelles divisions.

Les élèves auront alors une meilleure installation, les conditions hygiéniques dans lesquelles ils se trouveront seront plus favorables, et l'enseignement y gagnera.

Ed. Jourdan,
Directeur de l'École commerciale de Paris.

L'ÉDUCATION PUBLIQUE EN CALIFORNIE.

Aucune nation n'a plus fait que les États-Unis pour les écoles primaires. Les États de l'Est ont, à cet égard, une réputation dès longtemps acquise et, malgré son existence toute récente, la Californie se fait gloire de ne leur céder en rien.

San-Francisco renferme cinquante-deux écoles publiques. J'ai visité les plus importantes d'entre elles; j'ai trouvé partout de vastes salles bien éclairées et aérées avec soin, des cours assez spacieuses, des corridors bien disposés pour faciliter l'entrée et la sortie des élèves, des cabinets de toilette pour les soins de propreté. En classe, chaque enfant a sa petite table à part, formant habituellement un tout avec le siége qu'il occupe. Cette table, faite de bois de chêne ou de laurier, a la forme d'un pupitre; elle renferme ce qui est nécessaire pour écrire; l'élève peut y serrer ses cahiers ainsi que les livres classiques. Chaque table est séparée des autres par un assez grand espace; elle est isolée sur quatre côtés presque toujours et, en tous cas, sur trois; dans ce dernier cas, elle porte le siége de l'élève qui occupe le pupitre placé devant. La classe se trouve ainsi divisée en un grand nombre d'allées rectangulaires permettant une libre circulation dans tous les sens; les élèves n'ont pas les occasions de dissipation qu'un plus grand rapprochement leur fournirait. Sur trois côtés de la salle sont appliqués aux murs, à une hauteur convenable, des panneaux d'ardoise dont peuvent se servir à la fois tous les élèves pour faire leurs problèmes et préparer leurs devoirs. Sur le quatrième

côté règne l'estrade du professeur, à droite et à gauche de laquelle sont des siéges pour les officiers publics qui viennent inspecter l'école et pour les visiteurs désireux d'assister à quelques exercices. Tout autour de la salle sont appendus des paysages qui représentent des baies, des promontoires, des lacs, des montagnes, des glaciers : on y voit également des cartes géographiques, des tableaux de poids et mesures et autres tableaux pour l'enseignement. Enfin, dans une ou plusieurs classes, est placé un piano droit ou même un piano à queue pour les études de musique et pour l'accompagnement des exercices de callisthénie.

J'ai remarqué en général chez les élèves une attitude sérieuse, une bonne tenue et de la propreté. Un grand nombre, et surtout les filles, m'ont semblé fort zélés pour l'instruction. J'en ai interrogé plusieurs et j'ai obtenu des réponses très-satisfaisantes sur les mathématiques, la géographie, l'histoire naturelle. Des enfants de onze à treize ans ont su donner exactement la latitude et la longitude de quelques grandes villes, indiquer la différence d'heure entre San-Francisco et New-York, entre New-York et Londres, classer dans la série animale la baleine et la chauve-souris et indiquer les effets du *Gulf-Stream* dans l'Atlantique et du *Black-Stream* dans le Grand Océan.

J'ai visité des écoles publiques dans le nord et dans le sud de la Californie et je leur ai trouvé partout les mêmes caractères. Ces caractères les voici :

L'instruction est gratuite pour tous. La constitution de la Californie confère à chaque citoyen majeur le droit de suffrage ; l'élection s'applique aux fonctions administratives aussi bien qu'aux fonctions politiques. Dès lors le maintien

des institutions et la sûreté de l'État exigent que chaque homme puisse devenir un électeur capable. Cette aptitude ne peut facilement s'acquérir sans l'instruction ; il faut donc mettre celle-ci à la portée de tous et dans ce but la rendre entièrement gratuite. L'intervention de l'État se justifie pleinement; l'expérience n'a-t-elle pas démontré qu'on ne peut en pareille matière se contenter de l'initiative privée? La gratuité n'est pas moins nécessaire; car il ne faut pas que la pauvreté des parents leur soit un motif ou tout au moins un prétexte pour ne pas envoyer leurs enfants à l'école.

Cette éducation gratuite n'est pas une charge imposée sans mesure à tous les citoyens; elle est au contraire maintenue dans de justes limites, dans la limite de l'instruction nécessaire, par la sagesse de l'esprit américain. A toute tentative faite pour étendre le programme de l'enseignement public, pour créer, par exemple, des écoles industrielles libres, les vieux maîtres de la Californie répondent que leur gouvernement n'est point un gouvernement paternel, en ce sens qu'il n'est pas dans son essence de se substituer aux familles pour faire apprendre un métier aux enfants. Une grande différence existe, on le voit, entre la théorie californienne et celle des pays de l'Europe chez lesquels l'instruction primaire n'est point gratuite, tandis que l'État donne gratuitement l'enseignement professionnel dans des écoles d'agriculture et d'arts et métiers.

L'éducation publique ne constitue pas un monopole; la liberté de l'enseignement existe à tous les degrés. Les maîtres des écoles publiques sont obligés de subir des examens, rendus chaque jour plus difficiles, et sont admis aux divers emplois d'après la valeur du diplôme qu'ils ont obtenu. Quant aux instituteurs privés, aucune condition

ne leur est imposée ; ils ouvrent leurs établissements comme ils l'entendent. Les parents font leur choix et ce choix s'affirme de plus en plus en faveur des écoles publiques : un dixième seulement du nombre des enfants, recensés en 1877 dans les écoles, a fréquenté les institutions privées.

L'instruction est laïque : l'enseignement de toute doctrine religieuse est formellement interdit par la loi. Il ne faudrait pas en conclure que les Américains considèrent la religion comme inutile à l'éducation de l'enfance. Leur opinion est toute contraire. Mais ils sont convaincus que l'État n'a pas pour fonction d'enseigner un dogme religieux ; d'après eux, cette fonction appartient essentiellement aux familles et aux divers clergés, qui ont toute facilité pour la remplir. Les écoles publiques ne renferment, en effet, que des externes ; les élèves sont libres chaque jour à quatre heures ; ils le sont également pendant la journée entière du samedi et du dimanche ; il leur reste donc plus de temps qu'il n'en faut pour assister à un enseignement et à des exercices confessionnels. J'ai constaté, à l'aide des renseignements qu'ont bien voulu me fournir les ministres des divers cultes, qu'à San-Francisco 23,000 enfants en moyenne assistaient aux catéchismes ; j'ai calculé, d'autre part, d'après des données statistiques fort exactes, qu'il n'existait pas, dans les écoles publiques et privées, plus de 19,000 élèves, ayant de 9 à 17 ans, aptes par conséquent à suivre les enseignements du culte. Il semble donc qu'en général, les familles donnent à leurs enfants l'instruction religieuse.

Dans l'opinion des Américains, les enfants élevés côte à côte sans distinction de culte, ne connaîtront ni l'animosité ni tout au moins la division que trop souvent la croyance engendre ; ils acquerront au contraire cet esprit

de tolérance, que j'ai constaté à un si haut degré dans les mœurs publiques et privées de la Californie.

L'éducation est obligatoire en droit, facultative en fait. Si la loi n'est point appliquée, cela tient à deux causes. D'une part, les résultats obtenus en si peu d'années sont jugés assez satisfaisants; sur 200,000 enfants ayant de 5 à 17 ans, 150,000 ont été enrôlés en 1877 dans les écoles publiques ou privées. D'autre part, l'esprit américain répugne à la contrainte; l'opinion publique n'admettrait pas une violation trop étendue du droit naturel des pères de famille. On est donc sûr que si, dans les grandes villes comme San-Francisco, la loi venait à recevoir son exécution, il n'y aurait pas à craindre cette oppression taquine qui, sur le continent européen, se fait quelquefois sentir aux administrés.

Les femmes jouent un grand rôle dans les écoles publiques de la Californie, comme professeurs aussi bien que comme élèves. J'ai vu partout leur autorité respectée par les garçons eux-mêmes sans aucune difficulté; on les considère comme plus aptes que les hommes à l'enseignement primaire. Dans l'État, sur 3,167 maîtres il y a 1,983 institutrices; à San-Francisco, il y a 563 femmes sur un nombre total de 632 professeurs.

Comme on le sait, les écoles publiques sont communes aux deux sexes; les garçons sont d'un côté de la classe et les filles de l'autre. Ce système est fort controversé; mais l'enquête la plus attentive ne m'a révélé aucun inconvénient au point de vue de la moralité.

Un trait saillant de l'éducation publique en Californie consiste en ce fait qu'elle offre un caractère essentiellement local. L'État est divisé en 52 comtés et 1,828 districts scolaires. Il existe dans chaque district une commission, *Board*

of trustees, composé de trois membres, nommés par les citoyens pour un terme de trois ans et renouvelable par tiers chaque année. Construire avec l'autorisation de ses mandants les bâtiments d'école, nommer les maîtres et gérer généralement toutes les affaires scolaires, telles sont, en quelques mots, les fonctions d'ailleurs gratuites de cette commission. Chaque comté a un surintendant des écoles, *county superintendent*, élu tous les deux ans. Ses fonctions sont salariées ; elles consistent principalement à répartir entre les divers districts les fonds provenant des taxes du comté et de l'État, à veiller à l'observation des lois et des règlements généraux. Il y a au siége du gouvernement, à Sacramento, un surintendant des écoles pour l'État de Californie, *State Superintendent of Public Instruction*. Il est nommé pour quatre ans, il reçoit un salaire ; il est principalement chargé de répartir entre les divers comtés les fonds scolaires de l'État et d'adresser tous les deux ans un rapport détaillé sur les écoles au gouverneur de la Californie. Enfin, il existe une Commission d'éducation de l'État, *State Board of Education*, composé du gouverneur de la Californie, du surintendant de l'instruction publique, du principal de l'École normale et des surintendants de six comtés. Ses fonctions sont gratuites et consistent surtout à prescrire les règlements généraux et les matières de l'enseignement pour toutes les écoles, à déterminer les règles pour l'examen des maîtres. Comme on le voit, d'après cette description rapide, la direction scolaire appartient réellement aux commissions de district, qui l'exercent dans la plénitude de leur indépendance et sous leur responsabilité directe devant leurs électeurs. Les fonctionnaires du comté et de l'État ne font peser aucune autorité hiérarchique sur les Commissions de district qui sont élues

par le suffrage direct des citoyens et dont les attributions sont parfaitement définies par la loi; ils ont seulement pour mission de veiller et de concourir, chacun dans son domaine propre, à l'exécution de la loi.

Un autre caractère saillant du système d'éducation publique en Californie est la nomination, par le suffrage universel, des officiers chargés de la diriger. En étudiant le système électif, il faut considérer deux choses : la qualité des officiers élus et la durée de leur mandat. Sur chacun de ces points des objections se sont produites; je ne puis les discuter ici. Je me borne à dire que, malgré quelques abus, les choix sont généralement bons; il est certain notamment que les surintendants de l'instruction publique ont toujours été élus parmi les maîtres les plus distingués; c'est à leur initiative, à leurs lumières, à leurs efforts incessants que la Californie est redevable de son système d'éducation populaire. Quant à la durée du mandat, variable de 2 à 4 ans, de bons esprits la considèrent comme trop courte et voudraient la voir prolongée.

Quoi qu'il en soit, ce que j'ai rencontré et ce qui m'a frappé chez ces administrateurs élus et temporaires, c'est d'une part, leur zèle et les efforts qui en sont la conséquence, d'autre part, leur indépendance relative et la dignité professionnelle qui en résulte.

Les Californiens pensent qu'il ne suffit pas de rendre l'instruction gratuite et qu'il faut encore la mettre libéralement à la portée de tous. Aussi ont-ils dépensé en 25 ans, de 1852 à 1877, pour les besoins courants des écoles publiques, la somme de 137,880,000 francs. Pour l'année 1877, les dépenses se sont élevées à 13,835,000 francs, ce qui fait 91 fr. 20 c. par élève inscrit dans les écoles publiques, et 145 francs par élève assidu. Cette somme payée par

l'État, les comtés et les villes est égale à 73 0/0 du budget des dépenses *de l'État* pour cette année. A San-Francisco, la dépense a été, en 1877, de 3,661,000 francs, soit 14 francs par habitant de race blanche et 21 0/0 des dépenses totales de la cité.

Il y avait en Californie en 1877, 2,485 écoles élémentaires, divisées en huit classes; l'âge d'admission dans les écoles publiques étant de 6 ans, la première classe correspond à 13 ans. On a bâti dans cette même année 112 écoles nouvelles. A chaque école est annexée une bibliothèque, dont la dotation annuelle ne résulte pas seulement de donations privées, mais encore 10 0/0 du fonds scolaire de l'État, jusqu'à concurrence de 250 francs. Les bibliothèques des écoles valent 1,037,000 francs. Quant à l'ensemble de la propriété scolaire comprenant les terrains, les bâtiments, le mobilier, les livres et les appareils, il est évalué à 30 millions de francs, soit 33 francs par habitant.

Sur 200,000 enfants de toute race et de tout sexe, dont l'âge est compris entre 5 et 17 ans, 68 0/0 ont été inscrits dans les écoles publiques, c'est-à-dire les ont fréquentées pendant un temps plus ou moins long, 8 0/0 l'ont été dans les écoles privées, 24 0/0 n'ont fréquenté aucune école. Si l'on considère non pas les enfants inscrits, mais les élèves réguliers, c'est-à-dire ceux qui par leur assiduité appartiennent réellement aux écoles, ces proportions deviennent respectivement 49, 8 et 49 0/0. Il convient de remarquer que l'âge scolaire est compté par la loi entre des limites fort étendues (5 à 17 ans), eu égard aux habitudes américaines de travail précoce; que parmi les 200,000 enfants recensés, il y a ceux des nègres, des Indiens et ceux de cette race mexicaine mêlée si réfractaire à l'instruction; enfin que 41 0/0 des enfants sont nés de

deux parents étrangers. Quoi qu'il en soit, la Californie ayant 900,000 habitants, 125 habitants sur 1,000 habitants reçoivent l'éducation scolaire. Cette proportion s'élèverait à 165, si l'on prenait le nombre des enfants inscrits. Il n'est pas sans intérêt d'indiquer que le nombre des élèves par 1,000 habitants est approximativement : en Prusse, 160 ; en Suisse, 154 ; en Suède, 146 ; dans les Pays-Bas, 134 ; en France, 111 ; en Italie, 54.

On se préoccupe beaucoup en Californie d'avoir des instituteurs capables ; les plus louables efforts sont faits journellement dans ce but par les grandes cités et par l'État. Aucun professeur ne peut être employé s'il ne produit un diplôme ou un certificat au surintendant du comté. Cette licence comprend plusieurs ordres, d'après les capacités du maître attestée par les examens qu'il a subis et d'après l'expérience qu'il a acquise dans l'enseignement. La licence de premier ordre est le diplôme à vie, qui n'est décerné par l'État qu'aux instituteurs ayant dix ans de pratique ; la licence de dernier ordre est le certificat de troisième degré, qui est valable, suivant les cas, pour un ou deux ans, qui ne peut être accordé qu'aux femmes et qui n'autorise à enseigner que dans les quatre petites classes. La carrière de l'enseignement primaire étant classée en Californie parmi les professions libérales les plus utiles, on a constamment élevé le traitement des professeurs. Le salaire moyen *mensuel* a été en 1877 de 419 francs pour les hommes et de 348 francs pour les femmes ; cette différence résulte seulement de la qualité des diplômes, car à diplôme égal les instituteurs et les institutrices sont également payés.

Les conférences locales d'instituteurs existent en Californie comme dans le reste des États-Unis. Les instituteurs de chaque comté sont annuellement convoqués par le surin-

tendant. La session dure de trois à cinq jours, les séances sont publiques et tout le monde peut y prendre la parole; les pères de famille ont ainsi une excellente occasion de discuter sur l'éducation de leurs enfants avec les maîtres auxquels ils l'ont confiée.

Les matières de l'enseignement primaire sont la lecture, l'écriture, la grammaire, l'orthographe, la composition littéraire, la géographie, l'histoire des États-Unis, l'arithmétique, la physique, la physiologie. Dans toutes les écoles et dans toutes les classes on apprend aux enfants à chanter en chœur; dans toutes les classes un peu élevées on leur enseigne la musique vocale; j'ai entendu des chœurs exécutés par des jeunes filles avec accompagnement de piano et cette audition n'aurait pas déparé bien des concerts. Dans certaines villes existent de *hautes écoles* pour l'enseignement primaire supérieur, qui se confond avec l'enseignement secondaire, et des *écoles cosmopolitaines* où les élèves apprennent le français et l'allemand.

Les officiers publics dans leurs visites aux écoles, les maîtres éminents dans les réunions professionnelles ne cessent de recommander aux instituteurs comme base de leur enseignement ce qu'ils appellent le *sens commun*. Les élèves doivent être enseignés de manière à acquérir, à bien comprendre et à bien digérer les connaissances nécessaires. On doit se garder de fatiguer leur mémoire en la surchargeant de détails secondaires. Le professeur doit recourir le plus possible à l'enseignement oral, de manière à frapper l'attention des enfants et à leur apprendre à écouter; il ne doit pas laisser sans application dans l'esprit des élèves des idées abstraites qu'ils ne conserveraient qu'avec le secours de la mémoire. Par exemple, il ne suffit pas qu'ils sachent par cœur la définition du mètre, du litre, du kilogramme;

il faut qu'ils puissent, sans hésitation et avec une approximation suffisante, dire quelles sont les dimensions d'une salle, la capacité d'un réservoir, le poids d'un fardeau. On donne cette aptitude aux enfants par ce qu'on appelle les *object lessons*, leçons d'objets, c'est-à-dire en les dressant à connaître le monde extérieur par l'exercice de leurs sens.

J'ai recueilli les questions posées en 1876 et 1877 dans les écoles publiques de San-Francisco. Par exemple, des élèves de la première division, qui correspond à l'âge de 13 ans, ont eu à répondre aux questions suivantes : Expliquez la théorie du puits artésien? — Par quoi les marées sont-elles causées? — Par quoi les courants de l'Océan sont-ils causés? Parlez du courant équatorial. — A quels endroits un vaisseau partant de New-York pour aller à San-Francisco rencontrera-t-il des calmes? — Quelle est la course du Gulf-Stream? Quelle est sa vitesse moyenne? Où est-il le plus rapide? Que lui arrive-t-il quand il atteint les Iles Britanniques? Quel est son effet sur l'atmosphère et le climat de l'Europe Occidentale? — Donnez la biographie complète de Washington. — Indiquez un article importé de chacun des pays suivants: Brésil, Tahiti, Iles Sandwich, Chine, Japon, Espagne, France, Mexique, Cuba, Territoire d'Alaska et de Washington, etc.

Les limites de cet article m'interdisent de multiplier les citations. On les trouvera en grand nombre ainsi que bien des faits, bien des opinions que je n'ai pu enregistrer ici, dans mon ouvrage sur *la Californie*, qui est actuellement sous presse et dont j'ai consacré la première partie à l'*Éducation publique*.

Je termine par quelques chiffres. La Californie dépense annuellement par habitant pour l'instruction primaire 15 fr. 35 c.; elle paie au gouvernement fédéral pour les

services de la guerre (armée, marine, fortification), 7 fr. 50 c. Ces deux ordres de dépenses sont respectivement: pour l'ensemble des États-Unis, 10 fr. 90 c. et 7 fr. 50 c.; — pour la Prusse, 2 fr. 75 c. et 12 fr. 40; — pour l'Autriche, 1 fr. 85 c. et 7 fr. 50 c.; — pour la France, 1 fr. 55 c. et 24 fr. 30 c.; — pour l'Italie, 0 fr. 75 c. et 8 fr. 50; — pour l'Angleterre et le Pays de Galles, 3 fr. 55 c. et 20 fr. 90 c.; — pour la Suisse, 4 fr. 75 c. et 5 fr 40 c. etc.

Telles sont les écoles publiques de la Californie, ouvertes librement à tous les cultes, à toutes les nationalités, à toutes les classes; où le juif se rencontre auprès du catholique; où le Français et l'Allemand coudoient l'Américain et l'Écossais, où le pauvre est assis à côté du riche. Le sentiment de l'égalité et l'esprit de tolérance s'y développent naturellement, sans effort. Si les fléaux de l'antagonisme et de l'envie sont loin de sévir en Californie au même degré que dans les États de l'Europe, ne faut-il pas l'attribuer en partie au régime des écoles publiques? Les Américains le pensent et ils aiment à citer les paroles adressées par un instituteur de Boston à un visiteur: « Cet enfant qui vient de recevoir le premier prix d'excellence est le fils d'un scieur de bois; cet autre, qui a obtenu le second prix, est le fils du Gouverneur du Massachusetts ».

LÉON DONNAT.

L'INSTRUCTION PRIMAIRE EN ANGLETERRE.

Lois de 1870 et de 1876. (*Suite*).

La loi de 1876 est la première, en Grande-Bretagne, qui ait inscrit dans son texte, avec une sanction formelle, l'obligation, pour le parent ou le tuteur, de faire donner à tout enfant âgé de cinq à quatorze ans une instruction élémentaire efficace en lecture, écriture et arithmétique ; le parent ou tuteur qui manquerait à cette obligation est passible des mesures et pénalités prévues dans la présente loi. Voilà le principe; le soin de le faire passer dans la pratique incombe aux autorités constituées par la loi.

Des Autorités locales. — D'après l'Act de 1870, toute initiative était laissée aux Conseils scolaires pour créer des écoles et pourvoir à leur entretien, au moyen de contributions qui étaient levées dans le district et auxquelles venaient s'ajouter la rétribution des élèves et la subvention de l'État. Les Conseils scolaires avaient aussi le pouvoir, d'ailleurs très-limité, d'assurer la fréquentation des écoles ; ce pouvoir est, sous le nouveau régime, inauguré par la loi de 1876, attribué au Conseil scolaire du district, s'il en existe un, et dans les autres districts, au *Comité d'assiduité* qui est nommé, chaque année, dans les bourgs par le Conseil du bourg, et dans les paroisses par les gardiens de l'union. Le Conseil scolaire ou le Comité d'assiduité, qui sont désignés sous le nom commun d'*autorité locale,* ont le devoir de faire connaître dans leurs circonscriptions les prescriptions de la loi, et aussi d'adresser au Département de l'éducation des rapports sur chaque infraction commise dans l'étendue de leurs circonscriptions respectives. Toute-

fois les inspecteurs et sous-inspecteurs, agissant en vertu des lois relatives aux manufactures, usines et ateliers, restent chargés, à l'exclusion de *l'autorité locale*, d'assurer l'exécution des dispositions de la nouvelle loi, en ce qui concerne le travail des enfants.

Obligation directe. Sanction pénale. — Lorsque le parent d'un enfant âgé de cinq à quatorze ans néglige, sans excuse valable, d'accomplir le devoir que la loi lui impose, ou bien lorsqu'un enfant est rencontré sans surveillance, en état de vagabondage ou en compagnie de gens de mauvaise vie, *l'autorité locale*, après avertissement donné au parent, porte plainte devant une Cour de juridiction sommaire. La Cour, si la plainte est justifiée, ordonne que l'enfant suive telle école certifiée, ou école primaire publique ouverte aux inspecteurs royaux, consentant à le recevoir et dénommée dans l'ordre, choisie par le parent ou, à défaut, par la Cour, s'il n'est pas satisfait à *l'ordre de présence* délivré par la Cour. Si le parent ne justifie pas de tous ses efforts pour assurer l'exécution de cet ordre, la Cour peut infliger une amende n'excédant pas cinq shillings. Si, au contraire, le parent justifie de ses efforts, la Cour peut, sans infliger l'amende, ordonner que l'enfant soit envoyé à une École industrielle et, s'il est nécessaire, à une école industrielle de jour, autrement dite École de correction particulière.

A dater du 1er janvier jusqu'au 31 décembre 1877, défense est faite à toute personne, même aux parents, d'employer, de quelque manière que ce soit, un enfant âgé de moins de dix ans, sauf dans le cas où il n'y aurait pas d'école à portée de la famille, sauf encore aux jours et aux heures où l'école publique ne serait pas ouverte; le parent ou le patron qui aurait enfreint cette prescription est passible

d'une amende de 40 shillings. Toutefois, *l'autorité locale* peut, si elle le juge utile, autoriser l'emploi des enfants au-dessous de huit ans pour les opérations nécessaires de la culture et de la récolte, sans que les périodes d'exemption dépassent en tout six semaines par an. L'enfant âgé de plus de dix ans et de moins de quatorze ans peut être employé; mais alors il doit justifier du certificat d'examen du deuxième degré, ou établir qu'il a fréquenté une école publique élémentaire 250 fois au moins pour chacune des *deux années* qui ont précédé. La présente disposition est en vigueur pendant l'année 1878.

En 1879, l'enfant, entre dix et quatorze ans, devra avoir passé l'examen du troisième degré, ou avoir fréquenté l'école 250 fois dans chacune des *trois années* précédentes.

En 1880, l'enfant devra avoir passé l'examen du quatrième degré, ou avoir fréquenté l'école 250 fois dans chacune des *quatre années* précédentes.

Comme on vient de le voir, il y a un intérêt de premier ordre pour la famille à ce que l'enfant suive régulièrement l'école, quel que soit d'ailleurs son âge. Les enfants qui n'ont actuellement que sept ans d'âge, ne pourront, quand ils auront atteint leur dixième année, être admis à aucun emploi, si dès maintenant ils ne fréquentent une école avec exactitude et d'une manière satisfaisante. Une déclaration de la famille, ou l'acte de naissance, fait connaître l'âge de l'enfant; le parent qui déclare un âge faux ou produit un certificat falsifié est passible d'une amende de 40 shillings.

Des Écoles industrielles.— Une innovation importante est due à la loi de 1876; c'est la création d'un nouvel ordre d'écoles industrielles, appelées *Écoles industrielles de jour.* Dans ces établissements les enfants reçoivent, avec l'instruc-

tion primaire, une sorte d'éducation professionnelle; ils y prennent même un ou plusieurs repas, mais ils vont coucher chez leurs parents. Une école de ce genre dont l'ouverture est autorisée par le Ministre, prend le nom d'*École industrielle de jour certifiée*, et, à ce titre, elle participe aux libéralités de l'État, qu'il s'agisse de l'installation ou des frais d'entretien. Toutefois, la subvention accordée, tant pour l'instruction que pour la nourriture, ne doit pas excéder un shilling par semaine et pour chaque enfant admis dans ces établissements en vertu d'un ordre de la Cour.

Aussitôt que le Conseil scolaire ou le Comité d'assiduité sont informés qu'un enfant relevant de leur juridiction se trouve dans le cas d'être envoyé à une école industrielle, ils ont le devoir de procéder contre lui. Tout enfant qui, d'après l'Acte de 1866, pourrait être envoyé à une école industrielle ordinaire, pourra être envoyé, si la Cour le juge convenable, à une *École industrielle de jour certifiée*. L'enfant peut y être retenu pendant le temps prévu à l'ordre, aux heures spécifiées par les règlements approuvés par le Secrétaire d'État.

Quand une cour de juridiction sommaire déclare qu'un enfant doit être envoyé à une école industrielle de jour certifiée, elle ordonne en même temps que le parent aura à contribuer aux frais d'entretien de l'enfant pour une somme n'excédant pas deux shillings par semaine. Si le parent ne peut payer la part de frais laissée à sa charge, remise totale ou partielle lui en est faite par les gardiens de la paroisse dans le ressort de laquelle il réside. Les Directeurs de l'école peuvent recevoir les enfants, sans ordre de la Cour, à la requête des parents ou de l'autorité locale, mais à la charge par le parent de payer au minimum un shilling par semaine. En pareil cas, l'État peut contri-

buer à l'entretien de l'enfant, mais pas au delà de six pence par semaine.

Lorsque, sur la plainte de l'autorité locale, un enfant a été envoyé à une école industrielle, les Directeurs de cette école peuvent, après un mois de séjour de l'enfant, lui accorder la permission de résider hors de l'école, mais à la condition qu'il suivra d'une manière régulière, comme élève de jour, une école certifiée consentant à le recevoir et dénommée dans la permission.

Le consentement des principaux Ministres, et non plus seulement du Département de l'éducation, est désormais nécessaire pour l'établissement, la construction et l'entretien par un Conseil scolaire d'une école industrielle certifiée, ordinaire ou de jour, ainsi que pour l'emprunt et l'amortissement, en cinquante annuités au plus, des sommes nécessaires à la dépense.

Du Paiement des rétributions scolaires par les gardiens des paroisses. — D'après la loi de 1870, c'était le Conseil scolaire qui, à défaut de la famille, payait la rétribution scolaire de l'enfant; cette disposition est abrogée. Désormais tout parent, qui se trouve dans l'impossibilité de payer tout ou partie de la rétribution ordinaire de son enfant dans une école publique élémentaire, peut s'adresser aux gardiens de la paroisse de sa résidence. Les gardiens doivent, si l'impossibilité de payer est établie, verser une rétribution n'excédant pas trois pence par semaine, ou telle portion de rétribution que le parent serait reconnu ne pouvoir payer. Le parent reste toujours libre de choisir l'école, et le paiement par les gardiens de la rétribution scolaire de l'enfant ne saurait priver le parent de ses franchises, droits et priviléges. Toute personne qui aurait obtenu frauduleusement d'un Conseil scolaire, ou de toute

autre autorité locale, un paiement ou une remise de paiement des rétributions scolaires, est passible d'un emprisonnement de quatorze jours au plus.

Des Dépenses faites par les autorités locales et les gardiens. — Les Conseils scolaires conservent, en ce qui concerne les dépenses, tous les pouvoirs qui leur ont été conférés par les Actes de 1870 et 1873.

Les *Comités d'assiduité* créés par la loi de 1876, ne peuvent faire aucune dépense sans le consentement de l'autorité de laquelle ils relèvent. Les dépenses, s'il y en a, sont payées, savoir :

Si le Comité est nommé par le Conseil d'un bourg, par les fonds du bourg ou les taxes du bourg ;

Si le Comité est nommé par les gardiens d'une paroisse, par un fonds provenant de la taxe des pauvres de la paroisse ou des paroisses comprises dans le district. Le Comité sanitaire d'un bourg peut obtenir du Département de l'éducation le même pouvoir qui est donné au Comité nommé par les gardiens pour lever des contributions et effectuer les dépenses.

Les sommes versées par les gardiens pour les rétributions scolaires des enfants sont à la charge de la paroisse dans laquelle réside le parent. Lorsqu'une portion de paroisse forme à elle seule un district scolaire distinct du reste de la paroisse, les gardiens ont tout pouvoir de lever des contributions, comme dans le cas d'une paroisse entière.

Obligations diverses des autorités locales. — Ainsi qu'il a été dit plus haut, le Conseil scolaire ou le Comité d'assiduité doivent porter à la connaissance de tous les dispositions de la présente loi et faire son rapport au Département de l'éducation sur toute infraction commise.

Lorsqu'une autorité locale vient à manquer à quelqu'une de ses obligations, le Département de l'éducation peut, après enquête et avertissement préalables :

S'il s'agit d'un Conseil scolaire, procéder comme à l'égard d'un Conseil scolaire *en défaut*, conformément à l'Acte de 1870 ;

S'il s'agit d'un *Comité d'assiduité*, le remplacer, pour une période déterminée, de deux ans au plus, par telles personnes qu'il avisera. Pendant la durée de cette période, la *Commission* est investie de tous les pouvoirs et n'est pas soumise au contrôle des gardiens qui ont nommé le Comité en défaut. A l'expiration de la période, un nouveau Comité d'assiduité est formé par le Conseil des gardiens, dans les conditions qui ont été indiquées.

Le Département de l'éducation peut attribuer une rémunération aux membres de la *Commission* qui aura été désignée pour remplacer le Comité en défaut ; la rémunération, de même que les dépenses faites par la Commission, seront dues au Trésor par le Conseil du bourg ou les gardiens de la paroisse qui auront nommé le Conseil en défaut.

Dispositions spéciales aux Conseils scolaires. — Nous avons vu précédemment en quoi consistent les pouvoirs d'un Conseil scolaire considéré comme autorité locale. La loi nouvelle contient quelques dispositions d'un intérêt secondaire, mais qu'il est encore utile de connaître.

Lorsqu'une vacance se produit dans un Conseil scolaire par décès, démission ou toute autre cause, il est pourvu à la vacance, non plus par le Conseil du bourg ou l'assemblée des contribuables, selon qu'il s'agit d'un bourg ou d'une paroisse, mais par l'un des membres restants du Conseil. De la sorte on évitera à l'avenir la dépense qu'occasionnerait l'élection nouvelle.

Si, en raison de la population considérable d'un district scolaire, le Conseil de ce district justifie, à la satisfaction du Département de l'éducation, de la nécessité ou de l'opportunité de l'établissement d'un bureau, cet établissement peut être autorisé, et le Conseil à cet égard a tous les pouvoirs qui lui sont conférés par les Actes de 1870 et 1873 pour faire les constructions nécessaires et contracter des emprunts à cet effet.

Enfin le Département de l'éducation a le droit de dissoudre un Conseil scolaire, dans certaines circonstances déterminées, et après avoir acquis la conviction qu'aucune école n'est soumise à la juridiction du Conseil scolaire attaqué, et que le district est suffisamment pourvu d'établissements scolaires. Tous les règlements du Conseil dissous restent en vigueur, mais sont soumis à la révocation et aux modifications ordonnées par l'*autorité locale*.

Des Subsides accordés par le Parlement. — En ce qui concerne les contributions accordées par le Parlement, la loi dispose que quand un enfant âgé de moins de onze ans aura obtenu certains certificats d'assiduité dans une école publique et d'instruction suffisante en lecture, écriture et arithmétique, la rétribution scolaire, pour les trois années suivantes après l'obtention du dernier certificat, peut être payée par le Département de l'éducation, au moyen de fonds provenant des subsides votés par le Parlement.

Une modification a été apportée à la loi de 1870, quant aux conditions des subventions allouées aux écoles par le Parlement. A partir du 31 mars 1877, la subvention a cessé d'être réduite, comme elle l'était auparavant lorsqu'elle dépassait le revenu de l'école et pourvu qu'elle n'excédât pas 17 shillings 6 pence par enfant présent en moyenne pendant l'année.

A cette subvention annuelle vient s'en ajouter un autre, lorsque la population du district scolaire, où la population habitant dans un rayon de deux milles autour de l'école, est inférieure à 300 âmes, et qu'il n'y a point d'autre école publique élémentaire reconnue par le Département de l'éducation. Cette seconde subvention est fixée à 10 livres (250 fr.), si la population est de 200 âmes, à 15 livres (375 fr.), si la population est au-dessous de 200 âmes.

L'allocation de subsides parlementaires est dans tous les cas subordonnée à cette condition, que le revenu ordinaire de l'école est appliqué seulement et en entier au service de l'éducation publique élémentaire.

Caractère de la loi. — Telle est dans son ensemble la loi de 1876, qui a conservé plusieurs dispositions de la loi de 1870, mais qui a aussi apporté à la législation antérieure de notables améliorations. Tout récemment, à l'occasion des projets de loi présentés aux Chambres françaises par M. Bardoux, un publiciste, appartenant à la rédaction du *Journal des Débats*, appréciait avec une grande indépendance de jugement l'esprit de la loi nouvelle votée par le Parlement anglais. « Si, dans ces derniers temps, dit M. Leroy-Beaulieu, l'obligation et la gratuité de l'instruction primaire ont fait des progrès dans la Grande-Bretagne, les tendances à la laïcité ont été, au contraire, combattues indirectement par la loi de 1876. Les Anglais de toute opinion et de tout parti sont beaucoup trop libéraux pour rêver la laïcité de l'instruction dans le sens où l'entendent certaines personnes chez nous. Il ne viendra jamais à l'esprit d'un groupe considérable en Angleterre de vouloir fermer les écoles religieuses; mais beaucoup de personnes et un grand nombre des Conseils scolaires qui avaient été établis par la lo de 1870, cherchaient à favoriser indirectement

les écoles laïques en leur accordant exclusivement les subventions locales. La récente législation témoigne du triomphe du principe de l'obligation, des progrès de la gratuité et de l'échec qu'ont éprouvé les tendances à la laïcité absolue. »

Dans l'espace d'une année seulement, les résultats de la loi de 1876 ont été rapides autant que considérables : les moyens d'instruction se sont multipliés à l'infini ; il existe aujourd'hui, tant en Angleterre que dans le Pays de Galles, 20,782 écoles publiques pouvant recevoir plus de trois millions d'enfants ; les subsides du Parlement, pour les écoles publiques, qui, en 1834, n'étaient que de 20,000 livres, ont atteint, en 1877, le chiffre de un million de livres ; les rétributions scolaires se sont également élevées à un million et les souscriptions volontaires à 600,000 livres, ce qui constitue un ensemble de ressources de 2,600,000 livres (65 millions de francs), affectés au service des écoles publiques en Angleterre.

AD. ZIDLER.

QUELS SONT LES MOYENS D'AMENER LES ENFANTS A RÉPONDRE AVEC PRÉCISION AUX QUESTIONS QUI LEUR SONT POSÉES ?

(Suite).

2° LEÇONS SPÉCIALES DE CHOSES *servant à l'acquisition des idées.* — Il est aujourd'hui peu d'instituteurs qui ne sachent ce que l'on entend par *leçons de choses* et de quelle manière on conduit ces excellents exercices. Nous nous contenterons de rappeler que ce sont des *leçons orales* s'adressant à tous les élèves d'une classe et même d'une

école (lorsque celle-ci n'a qu'un seul maître), faites quelquefois d'après la méthode d'exposition, mais le plus souvent selon la méthode socratique, et qui ont pour but d'apprendre aux enfants ce qu'il importe de savoir d'un objet *ordinairement placé sous leurs yeux.*

Plan des choses. — Dans une entreprise quelconque, un plan de conduite est nécessaire; dans les leçons de choses, il est indispensable, et comprend le programme relatif à chaque objet et l'ordre dans lequel on devra étudier les choses.

A. *Programme de chaque leçon.* — Pour l'étude d'un objet quelconque, on traite d'ordinaire les points suivants :

1° Dénomination de l'objet à étudier et de ses diverses parties;

2° Examen de la position relative des parties et de leurs proportions;

3° Forme, qualités, propriétés, origine et usages du tout et des parties;

4° Orthographe et signification des termes employés;

5° Réflexions morales que comporte le sujet.

Il suffit d'un peu d'attention pour reconnaître que ce programme est éminemment propre à mettre en jeu toutes les facultés de l'enfant et à lui donner une foule de notions utiles : par l'exposition de l'objet à étudier, on éveille et l'on captive son attention; en l'obligeant à examiner la position et la proportion des parties, on l'habitue à l'observation; en lui faisant trouver l'origine, les qualités et les usages des choses, on développe en lui la réflexion et le jugement; par les soins que l'on apporte à exposer la véritable signification des termes employés et à en figurer l'orthographe, il apprend, sans beaucoup d'efforts, la langue parlée et la langue écrite; enfin, on développe

en lui le sens moral, par les réflexions que suggère l'examen attentif des choses.

B. *Ordre des leçons successives.* — Dans une école, comme dans la famille, tous les objets peuvent fournir la matière de leçons de choses : un couteau, une lampe, un poële, une fenêtre, etc. ; mais pour ne rien laisser au hasard, pour ne rien omettre d'important, pour établir un ordre méthodique qui soulage la mémoire, il convient de se tracer un cadre qui embrasse les sujets les plus utiles. Volontiers nous conseillerions d'étudier avec les enfants les divers objets que comportent les titres suivants : Aliments et boissons; — Vêtements divers; — Structure de l'homme ; — Composition et rôle de l'air et de l'eau, etc., en faisant alternativement, pour varier, une leçon sur chacun des objets compris dans les divisions principales. On étudierait successivement : le pain, les grandes divisions du corps, la matière première des vêtements, l'existence, la couleur et le poids de l'air, puis on reviendrait aux aliments, pour continuer dans le même ordre.

L'application sérieuse et raisonnée de cette méthode suppose que l'école est pourvue d'un matériel spécial, composé avec soin et convenablement disposé, formant ce que l'on nomme aujourd'hui un *musée scolaire.* Nous reviendrons sur ce sujet, qui a été mis au concours.

Mais si complet que puisse être le matériel classique d'une école, il ne peut comprendre tous les objets dont l'enseignement doit s'occuper. On a d'abord recours aux images, si l'on a des ressources pour s'en procurer. Puis on recueille avec soin tout ce qui peut servir dans les leçons : pierres curieuses, bois, feuille de placage, plantes, couvertures de cahiers, etc... En outre, on se fait une obligation de s'exercer à dessiner rapidement au tableau noir, n'oubliant pas que

le dessin parle aux yeux et à l'intelligence mieux souvent que les explications les plus claires et les plus longues.

Ainsi donné, l'enseignement ne s'adresse pas qu'aux plus jeunes élèves : il aborde facilement des notions plus élevées, comme nous le montrerons tout à l'heure.

Exemple de leçon de choses. — Les maîtres nous sauront peut-être gré d'indiquer ici de quelle manière procède un de leurs collègues qui réussit très-bien dans la direction de ce genre d'exercices. Il dirige seul une école de 50 enfants, partagés en trois classes principales; sa leçon est collective et doit profiter à tous. — Les élèves capables d'écrire sont pourvus d'une ardoise et d'un crayon de talc; le maître est à l'estrade, ayant sous la main le plan de sa leçon ; un enfant, habile en calligraphie, est envoyé devant chaque tableau noir pour écrire les mots les plus importants.

L'objet de la leçon est *l'étude de l'extérieur de la tête humaine.* — Au début, tous les yeux sont fixés sur l'instituteur.

Le Maître, montrant sa tête entre les deux mains. — Louis (un petit garçon de six ans), qu'est-ce que je montre?

Louis. — Vous montrez votre tête, Monsieur.

Le Maître. — Qu'est-ce que le mot tête? — Je dis le *mot* et non la *chose.*

Louis. — Le mot tête est un nom, parce qu'il sert à désigner une chose.

Le Maître. — Epelez, Louis, et tous vous écrirez. — Pourquoi un accent circonflexe sur ê de tê, Jules (11 ans)?

Jules. — Parce que, dans l'ancienne orthographe, on écrivait *teste;* nous remplaçons aujourd'hui l's par l'accent circonflexe. — Forêt a perdu l's, tandis que forestier l'a gardée.

Le Maître. — Trouvez, épelez et définissez les mots qui viennent de tête, Charles (12 ans).

Charles. — *Têtu*, qui persiste, malgré tout dans ses idées, dans son opinion.

Le Maître. — Qu'est-ce que le mot têtu, Joseph ?

Joseph. — Le mot têtu est un adjectif qualificatif, parce qu'il....

Le Maître. — Donnez les quatre formes de cet adjectif, Victor (9 ans).

Victor. — Masculin singulier, têtu ; m. pl., têtus ; f. s., têtue ; f. pl., têtues.

Le Maître. — Chacun de vous doit écrire ces quatre mots à la suite du nom tête. — Trouvez un nom qui vienne du nom tête, Etienne (12 ans).

Etienne. — Entêtement.

Le Maître. — C'est-à-dire...

Etienne. — Attachement obstiné à ses idées, à ses opinions, même quand on les reconnaît fausses.

Le Maître. — Et si on les croyait justes ?

Etienne. — Ce ne serait plus de l'entêtement.

Le Maître. — Ce serait alors ?

Etienne. — Qu'on ne démord pas d'une chose quand on a raison.

Le Maître. — Soit. Seulement quand je vous demande un nom, ne me répondez point par une phrase, mais appliquez-vous à trouver un nom. — Le mot demandé est *constance* ou bien *fermeté dans ses opinions*.

Que feriez-vous si une personne respectable, instruite, combattait l'opinion que vous avez d'une chose et cherchait à vous faire admettre la sienne ?

Etienne. — Je réfléchirais sérieusement, j'écouterais ses

explications, puis si je voyais que je ne me trompe pas, je n'en démordrais pas.

Le Maître. — Toujours démordre. — Ce verbe rend la pensée, mais il est peu élégant; dites plutôt : Je ne renoncerais pas à mon sentiment.

Pensez-vous, Guillaume, qu'il y ait, dans ce cas, quelques précautions à prendre?

Guillaume. — Je le crois : quand on est jeune et qu'on parle à une personne respectable, il convient d'être très-poli, mesuré dans ses paroles; mais je dis que l'on doit conserver son opinion si l'on est sûr d'être dans le vrai.

Le Maître. — Quel nom pourrait-on appliquer à celui qui, sans avoir suffisamment réfléchi, change de sentiment à la moindre contradiction, Ernest?

Ernest. — C'est un imbécile, une bête!

Le Maître. — N'employez pas facilement ces expressions, qui ne sont pas toujours exactes, mais qui sont grossières dans tous les cas : imbécile signifie faible d'esprit, incapable de raisonner; bête veut dire sans jugement. On se sert plutôt du mot *girouette*, parce que. . .?

Ernest. — Parce qu'il agit comme la girouette, qui tourne au moindre vent.

Le Maître. — Épelez le mot girouette, Victor, puis écrivez tous. Isidore cherchez, épelez, expliquez un verbe qui vienne du mot *tête*.

Isidore. — Entêter, s'entêter.

Le Maître. — Tout le monde écrit. L'espèce de verbe, Isidore?

Isidore. — Entêter est actif; s'entêter est pronominal.

Le Maître. — Et ils signifient?

Isidore. — Entêter, actif, veut dire enfler d'orgueil ou

bien étourdir, diminuer la sensibilité; pronominal, il a le sens de s'obstiner, s'opiniâtrer.

Le Maître. — Donnez des exemples.

Isidore. — La prospérité n'entêtait pas le vertueux Job. — Le gaz carbonique entête ceux qui le respirent. — L'orgueilleux s'entête dans ses projets ambitieux.

Le Maître. — Qu'est-ce que la tête, Victor?

Victor. — C'est le haut du corps.

Le Maître. — Sans doute; mais votre explication ne nous instruit guère. — Jules peut-il nous dire quelque chose de plus complet?

Jules. — Je me rappelle avoir vu, quand on a découpé un porc chez mon père, que la tête est une espèce de boîte remplie d'une substance blanche et ridée à la surface, que l'on nomme *cervelle*.

Le Maître. — Vous avez bien observé. — ssayez de nous dire tout cela convenablement.

Jules. — La tête est la partie supérieure du corps; c'est une sorte de boîte osseuse, remplie par la cervelle et qui présente au dehors les cheveux, les yeux, les oreilles, le nez, la bouche.

Le Maître. — Quelle forme présente la tête, dans son ensemble, Lucien (7 ans)?

Lucien. — Elle est ronde.

Le Maître. — Ronde comme une boule?

Lucien. — Oh! non, Monsieur.

Le Maître. — Je suppose qu'elle soit ainsi faite; comment la qualifierait-on, Gustave (9 ans)?

Gustave. — Je ne sais pas.

Le Maître. — Il est facile de répondre ainsi, mais cela ne suffit pas. Voyons, remuez-vous! Cherchez de quels noms on se sert pour désigner les objets ronds comme une boule.

Gustave. — On dit d'abord boule, puis globe, globule, sphère.

Le Maître. — Bien. Et les adjectifs correspondants ?

Gustave. — A boule, je n'en trouve point ; mais globe et globule ont fait globulaire, et sphère a formé sphérique.

Le Maître. — Voilà qui est répondu. — Épelez, et que chacun écrive : globe, globule, globulaire; sphère, sphérique... Attention aux accents, dans ces deux derniers mots. — On emploie le mot globulaire pour qualifier les petits corps : les gouttes de pluie sont globulaires ; on se sert de l'adjectif sphérique pour rappeler la forme de la boule : la terre est sphérique ; vos billes bien-aimées sont sphériques. — Allons, Gustave, si la tête était ronde comme une boule, on dirait...

Gustave. — La tête est sphérique.

Le Maître. — Oui, mais elle n'a pas cette forme, et si nous employions le qualificatif sphérique, en parlant de notre tête, nous ferions entendre qu'elle ressemble à celle du chat, ce qui ne serait pas flatteur pour notre amour-propre. Il nous faut un autre adjectif. — Cherchons ensemble : ne connaissez-vous pas, à la cuisine ou sur la table du vendredi, un objet qui rappelle la forme de la tête dans son ensemble ?

Gustave. — Ah ! oui, un œuf.

Le Maître. — Et l'adjectif correspondant, Maurice (11 ans)?

Maurice. — Je ne sais pas.

Le Maître. — On dit *ovale* et *ovalaire* s'il s'agit d'une *figure plane* et *ovoïde* quand on veut désigner un corps arrondi à la manière d'un œuf. Ainsi la tête est ovoïde, et la ligne courbe qui en représente l'extérieur se nomme *ovale*. — Ce mot, employé comme nom, est masculin. —

Je vous dessine au tableau un ovale : regardez, les grands surtout, de quelle manière je procède.

Epelez ovale, ovalaire, ovoïde, Cyprien.

César, Antoine et Bernard vont faire entrer l'un de ces mots dans une phrase,

César. — Si l'on coupe un œuf dans le sens de la longueur, la figure obtenue est un ovale.

Antoine. — La bouche est une cavité ovalaire.

Bernard. — La tête de l'homme est ovoïde.

Le Maître. — Ceci n'est pas mal ; mais continuons. — Qu'est-ce qui recouvre la tête, Louis ?

Louis. — Les *cheveux.*

Le Maître. — Emile, le mot cheveu est un...?

Emile.— Le mot cheveu est un nom, parce qu'il sert à...

Le Maître. — Les deux orthographes du nom cheveu ?

Emile. — Au singulier, cheveu ; au pluriel, cheveux.

Le Maître. — L'ensemble, la réunion des cheveux d'une personne s'appelle, Louis ?

Louis. — *Chevelure.*

Le Maître. — Epelez, Louis ; puis écrivez tous. — Victor va nous dire à quoi sert la chevelure.

Victor. — C'est pour se peigner.

Le Maître. — Croyez-vous vraiment que Dieu n'ait mis une chevelure sur notre tête que pour donner à votre mère le souci de l'entretenir, et à moi l'ennui de vous rappeler quelquefois qu'elle est mal soignée ?

Victor. — Ce ne doit pas être pour cela, mais je ne vois rien.

Le Maître. — Cherchons encore. — Dites-moi si l'on vous coupe les cheveux à la veille de l'hiver.

Victor. — Non, Monsieur : j'aurais froid à la tête et je serais facilement *enchifrogné.*

Le Maître. — Ah! voici un mot que le dictionnaire n'a pas enregistré; on dit : enchifrené, enchifrènement, et non enchifrogné, enchifrognement. — Epelons et écrivons bien vite, pour ne pas oublier ces deux mots. — Ainsi Victor, la chevelure sert à...

Victor. — A protéger la tête contre le froid.

Le Maître. — Est-ce tout? — Cherchez encore. — Rien! — Comment se coiffent les pompiers, quand ils vont au feu.

Victor. — Ils se mettent sur la tête un casque de fer.

Le Maître. — Fort bien. — Et pourquoi, Amédée?

Amédée. — C'est pour ne pas se brûler.

Le Maître. — Oui, sans doute; mais le casque ne défend pas tout le visage. Ces braves travailleurs n'ont-ils à craindre que le feu?

Amédée. — J'y suis, Monsieur : ils ont encore à redouter les pierres, les tuiles, les bois qui tombent et pourraient les blesser à la tête.

Le Maître. — Hé bien?

Amédée. — Les cheveux nous rendent le même service dans les circonstances ordinaires de la vie, ils forment coussin, ils amortissent les coups.

Le Maître. — Alors, en parlant du rôle de la chevelure, nous dirons....

Amédée. — Nous dirons que la chevelure protége la téte contre le froid et contre les chocs violents.

Le Maître. — Voilà qui est complet, cette fois; et j'ajoute que cette protection est d'autant plus nécessaire que la moindre déchirure causée au cerveau logé dans la boîte osseuse est une cause de mort.

On va étudier de la même manière un cheveu en par-

ticulier : le bulbe, le corps tubulaire, la couleur due au liquide qui remplit ce dernier.

On passera en revue les sourcils, qui tamisent la lumière et font dériver la sueur sur les tempes ; — les cils et les paupières, qui protégent l'œil contre la poussière et les insectes et qui le ferment pendant le sommeil ; — les larmes qui le nettoient ; le nez que la nature a ouvert au-dessus de la bouche pour dénoncer aux aveugles et aux étourdis la mauvaise qualité de certains aliments ; la bouche, qui nous rend des services multipliés ; la barbe même, destinée à protéger la bouche et la gorge chez les hommes que leurs travaux appellent au dehors pendant les rigueurs de l'hiver.

Ces entretiens donnent l'occasion de placer des conseils, de rectifier les phrases incorrectes, de blâmer les expressions grossières.

Nous publierons, quelque jour, un programme détaillé de cet enseignement par les leçons de choses. Pour le moment, bornons-nous à constater que, bien dirigé, il est de nature à fournir aux élèves une foule de notions utiles, avec les termes pour les exprimer convenablement.

II. De l'étude systématique des mots. Nous venons de voir comment l'examen attentif des choses conduit à la connaissance des termes ; nous n'apprendrons rien au lecteur en lui annonçant que l'étude raisonnée des mots a pour conséquence l'acquisition des idées qu'ils représentent, dès qu'on prend soin d'en faire ressortir la signification exacte.

Chacun sait combien il est difficile de se rappeler exactement l'orthographe absolue des mots (Hippolyte, hippodrome, hypothèque, etc.), combien il faut de persévérance pour habituer l'enfant à voir dans un mot autre chose

qu'un assemblage de lettres, mais bien la peinture d'une idée. On simplifiera singulièrement cette tâche compliquée si l'on étudie les mots par *familles*. L'élève admet sans peine qu'il existe une certaine ressemblance physique et morale entre les membres d'une même famille ; quelques exercices lui feront voir que les mots d'une même famille se ressemblent par l'orthographe et par la signification principale ; l'étude des préfixes et des suffixes usuels lui montrera comment ces particules modifient le sens principal. Ce premier résultat étant acquis, la leçon sur les mots, qui serait monotone si on les prenait au hasard, devient intéressante et développe chez l'enfant l'esprit d'investigation.

La particule *ortho*, par exemple, signifie *droit*, *vrai*, *correct:* cette idée se retrouve dans les mots orthodoxe, orthographe, orthopédie, etc.., et dans leurs dérivés. On sait que la particule *scope* signifie voir ; ce renseignement fait déjà comprendre une partie de la signification des mots microscope, horoscope, stéréoscope, télescope ; l'explication des particules micro, horo, stéréo, téle ou télé, que l'on rencontre dans d'autres termes (horaire, Micronésie, stéréotype, télégraphe), fournit à l'élève le sens vrai de ces expressions, c'est-à-dire la connaissance, au moins générale, des choses qu'elles désignent.

Nous ne saurions trop recommander cette étude systématique des mots, qui produit deux résultats également précieux : l'orthographe de termes souvent difficiles à écrire correctement et l'acquisition d'idées nouvelles. (Ouvrages à consulter par le Maître : *Jardin des racines latines* et *Jardin des racines grecques*, par Pierre Larousse ; — *Dictionnaire des racines et dérivés*, par Frédéric Charrassin).

(La fin prochainement.)

LA LANGUE FRANÇAISE ET LES ÉCOLES

DE LA BASSE-BRETAGNE.

Le français, qui, par sa clarté et sa précision, est depuis plusieurs siècles la langue diplomatique de l'Europe, et qui, il y a quelques années à peine, a été exclusivement adoptée par les savants de toutes les nations pour leurs relations scientifiques, est demeuré jusqu'à ce jour complétement ignoré dans un grand nombre de nos communes rurales. Il y a encore aujourd'hui en France des départements entiers où cette langue n'est connue et usitée que dans les villes : telle est la Basse-Bretagne, c'est-à-dire le Finistère et la plus grande partie du Morbihan et des Côtes-du-Nord. Là le vieux celtique a résisté au temps et à tous les efforts qui ont été tentés jusqu'ici pour le supplanter; il s'est sans doute altéré, mais il domine toujours.

On ne rencontre encore actuellement dans les campagnes basses-bretonnes qu'un très-petit nombre de personnes familiarisées avec le français; et, même à quelques pas des villes, un étranger éprouve souvent beaucoup de peine à se faire comprendre. Parmi les jeunes générations, ceux-mêmes qui ont fréquenté l'école durant plusieurs années, redeviennent vite, sous ce rapport, aussi ignorants que leurs concitoyens moins favorisés : au bout d'un temps très-court il leur est impossible de s'exprimer autrement qu'en patois.

Cette situation est surtout la conséquence inévitable de la tolérance qui existe et qui permet l'introduction du breton dans la classe. — Les lois qui régissent l'instruction

primaire ne reconnaissent que le français comme la seule langue de l'école; mais cette utile prescription n'est malheureusement pas encore partout observée. Par un préjugé regrettable, notre langue nationale, au lieu de régner en maîtresse, est considérée ici, par certaines personnes influentes, comme une étrangère que l'on n'admet en quelque sorte qu'à son corps défendant.

Je ne demande certes pas l'abandon complet du breton, qui est, je crois, une de nos curiosités les plus intéressantes ; je lui souhaite même, si cela est possible, de durer aussi longtemps que ces autres monuments de pierre qui nous restent d'un âge et d'un peuple peu connus. Mais, si cette vieille langue peut être en usage dans les relations du foyer, il me semble que ce serait rendre un grand service aux élèves de l'exclure de l'école.

L'enfant qui arrive en classe a besoin, il est vrai, de trouver dans l'instituteur un homme qu'il puisse comprendre et dont il soit lui-même compris; mais tous les efforts du maître devraient tendre à amener cet enfant, aussi promptement que possible, à pouvoir se servir exclusivement du français pour tous les exercices scolaires. Or, il n'y a pas, actuellement, dans les écoles rurales, une moyenne supérieure à 10 ou 12 0/0 des élèves connaissant le français et pouvant s'en servir d'une manière satisfaisante.

Je le répète, ce fâcheux état de choses vient principalement de ce que les prières et le catéchisme ne sont appris qu'en breton. Un assez grand nombre de familles n'envoient encore leurs enfants en classe que pendant le temps où ils doivent se préparer à la première communion : ces élèves, en quittant l'école, ne savent que quelques mots de français qu'ils ne tardent pas à oublier.

On a souvent dit que les populations bretonnes abandonnent très-difficilement leurs usages et se laissent lentement entraîner dans la voie du progrès. Cela est un peu vrai et l'on ne saurait toujours les blâmer de cette prudence; mais je crois que ce serait se montrer trop sévères envers elles que de les rendre entièrement responsables de l'ignorance où elles sont encore du français. Quoi qu'il en soit, les paysans montrent généralement aujourd'hui un assez vif désir de connaître cette langue. Ils en comprennent enfin l'utilité, grâce surtout à la nouvelle loi militaire qui appelle tous les jeunes gens sous les drapeaux.

Ne serait-ce pas, pour l'administration supérieure, le moment d'exiger que la loi soit observée et que le français soit désormais la seule langue de l'école? Je sais bien que l'on rencontrera d'abord quelques difficultés; mais j'ai la ferme conviction que, en présence d'une résolution bien arrêtée et nettement affirmée, la résistance ne tardera pas à s'évanouir. Ceux qui se montrent aujourd'hui les plus rebelles à cette substitution en reconnaîtraient bientôt les immenses avantages. D'ailleurs, en supposant même de leur part une hostilité personnelle persistante, ils seraient certainement entraînés par les intérêts de toutes sortes et le patriotisme de la population.

A. RICHARD,
Inspecteur primaire à Pontivy.

II. — LEÇONS PRATIQUES.

L'ENSEIGNEMENT DU DESSIN.

NÉCESSITÉ DU DESSIN. — Plus que jamais, en France, les questions d'enseignement occupent les esprits et les bases de l'éducation populaire tendent à s'enrichir d'éléments nouveaux. L'Exposition universelle, en montrant les chefs-d'œuvre de l'industrie chez toutes les nations, révèle en même temps dans notre enseignement des besoins de réforme qui assurément ne sont pas nouveaux, mais qui attirent plus que jamais l'attention des gens sérieux. Notre industrie, supérieure à celle des autres peuples en matière de goût, voit pourtant d'un œil inquiet les efforts des nations voisines, et elle réclame impérieusement de nos méthodes d'enseignement une certitude, une décision, qui nous ont un peu manqué jusqu'à ce jour et qui seraient pour elle un gage de sécurité et d'espérance pour l'avenir. Les industries, si variées dans leurs manifestations, sont au contraire unanimes, quand il s'agit de signaler le point de départ de l'enseignement qu'elles réclament et qui a pour base le dessin.

Pour les unes qui se rapprochent de l'art, et entrent quelquefois directement sur son domaine, le dessin marque la première étape dans les sentiers du goût et son étude ouvre la marche à tous ceux qui aspirent vers la beauté sous toutes ses formes. D'autres, qui poursuivent un but en apparence plus modeste, mais répondent à des besoins bien plus multipliés, considèrent le dessin comme un

langage qui traduit leur pensée dans un mode différent de l'écriture mais non moins utile.

Le laboureur lui-même, si étranger par son travail aux choses qui concernent l'art, a besoin des notions élémentaires du dessin, qui bien souvent lui font défaut. Un fermier veut élever un hangar, construire un grenier pour rentrer ses foins : il se demande comment il pourra ajuster la poutre et les planches qui doivent y adhérer ; il cherche la place qu'il veut assigner aux objets qu'il veut y resserrer ; il combine les hauteurs avec les largeurs, mais le plus souvent il ne peut mettre en ordre ses idées qui s'enchevêtrent et se confondent, faute d'une forme précise qui pourrait en déterminer les rapports. S'il pouvait prendre un bout de papier et y tracer ce qu'il sent, il donnerait de suite un corps à son projet et pourrait du même coup supporter sa dépense. Mais l'école ne lui a pas appris à dessiner, et comme il redoute le devis de l'architecte, il n'aura pas recours à lui et reculera devant l'amélioration projetée.

Si de la campagne nous passons à la ville, si nous interrogeons tour à tour les industries qui s'y pratiquent, le besoin du dessin se fait sentir bien plus impérieux encore. Le mécanicien qui cherche un engrenage, l'ébéniste qui veut reproduire sur son meuble un profil qui l'a charmé, le tapissier qui arrange un appartement, le serrurier qui combine les méandres d'une clef, le peintre qui trace sur la devanture d'une boutique de simples filets, des marbrures ou des lettres ornées, le bijoutier qui, dans un insecte, une feuille, un coquillage, a découvert les éléments d'un ornement qu'il veut reproduire, tous sont frappés d'impuissance et de stérilité, tous sont forcés de s'arrêter en chemin, s'ils n'ont pas appris l'écriture des formes, c'est-à-dire le dessin élémentaire.

La nécessité d'introduire les éléments du dessin dans l'enseignement primaire, au même titre que la lecture et

l'écriture, s'impose tellement aujourd'hui, qu'on n'ose même plus en discuter le principe, et les rares adversaires de cette réforme devenue indispensable, sont obligés de se rejeter sur les difficultés d'une application immédiate.

Ces difficultés, elles existent ; je suis loin de le contester, mais elles sont beaucoup moindres qu'on ne le croit généralement. Elles naissent presque toutes d'une confusion que nous faisons généralement entre le *dessin*, qui est l'orthographe des formes que notre œil perçoit, et l'*art* qui est la traduction des formes que notre esprit conçoit. Quand nous apprenons à un enfant l'orthographe, nous n'avons pas la prétention de faire de lui un homme de lettres; quand nous apprendrons à un enfant à reproduire les objets qu'il voit, nous n'aurons pas davantage l'ambition de faire de lui un artiste. Nous savons parfaitement que les bergers qui mènent leurs moutons dans les champs ne sont pas tous des Giotto, et nous croyons fermement que l'art et toutes les carrières qui s'y rattachent doivent demeurer l'apanage exclusif de quelques vocations spéciales. La confusion dont nous parlons a été jusqu'à ce jour l'obstacle le plus sérieux à la propagation de l'enseignement du dessin.

Conclusion. — *Le dessin est utile pour tout le monde, indispensable pour presque tout le monde.*

Le Dessin et l'Écriture. — L'écriture n'est en réalité qu'une forme particulière du dessin, qui comprend un nombre déterminé de signes auxquels nous attachons une signification conventionnelle. Voyez cependant quelle chose singulière ! Votre enfant va à l'école ; on est content de lui, il a remporté un prix d'écriture, et pour preuve de ses progrès, il vous apporte une page où il a tracé un alphabet en lettres majuscules. Les formes sont nettes, l'œil a vu juste, les pleins et les déliés sont dans un rapport agréable. Demandez à cet enfant de reproduire sur du papier le tabouret sur lequel il s'assied, la chambre où

il passe sa journée, la maison qu'il habite, il ne sait plus rien faire! Est-ce donc plus difficile de dessiner ces objets usuels que d'écrire une page de lettres majuscules? Évidemment non; car il n'y a dans ces deux choses que des combinaisons différentes de lignes droites et de lignes courbes. Qu'est-ce qu'un tabouret reproduit par le dessin, sinon des lignes verticales et des lignes horizontales se rencontrant à des points déterminés? C'est assurément beaucoup moins compliqué qu'une lettre majuscule. Mais avant d'apprendre à former ses lettres, l'enfant a commencé par apprendre à les lire, en sorte qu'en écrivant il trace une forme qu'il comprend; il ne prendra pas un *a* pour un *u*, parce qu'il sait que ces lettres n'ont pas la même signification et répondent à un son différent. Mais il n'a pas appris à lire dans le livre de la nature; il n'est donc pas étonnant qu'il ne sache pas en écrire les formes.

Le dessin est le langage des formes naturelles qui peut et doit s'enseigner au même titre que l'écriture. Les lettres qui ne sont que des formes conventionnelles, présentent à l'origine de l'étude pour l'enfant des difficultés bien autres que celles qu'il trouverait dans l'observation des formes réelles : cependant il dompte ces difficultés. Quand il écrit, il dessine; seulement il dessine sans s'en douter, comme M. Jourdain quand il fait de la prose.

Un artiste, bien connu par des publications qui ont rendu à l'industrie des services considérables, prépare en ce moment un petit cours élémentaire, à l'usage du premier âge, dans le but de montrer les éléments du dessin en même temps que ceux de l'écriture. Ce cours, qui va paraître prochainement, montrera bien mieux que je ne le puis l'exprimer, le rapport intime qui existe entre ces deux choses dont on veut à tort faire une étude distincte, bien que l'écriture ne soit qu'une fraction du dessin élémentaire. En parcourant ces petits cahiers, où plusieurs dessins

d'un genre différent sont toujours associés sur la même page, l'enfant verra comment, après avoir exercé sa main à faire des bâtons, il peut, en les associant d'une manière très-simple, produire des lettres, des figures géométriques, et même des ornements. Quand il passera à la ligne courbe, il verra comment il peut sans peine représenter, non-seulement toutes les lettres de l'écriture, mais encore tous les objets qui sont autour de lui, depuis le lit où il couche, jusqu'aux outils de son père, depuis la table sur laquelle il dîne, jusqu'au verre dans lequel il boit. Il pourra ainsi, dès l'enfance, se faire une notion exacte de ce que c'est que le dessin, et l'associer logiquement à ses premiers efforts pour la représentation des choses, comme il se sert des signes alphabétiques pour la représentation des sons.

Il est bien entendu que ce que nous disons ici relativement aux premières notions du dessin assimilé à l'écriture, ne peut en rien altérer les principes que nous émettrons tout à l'heure sur l'étude d'après le relief qui doit être le fond de l'enseignement.

Conclusion. — *Les premières notions du dessin peuvent être données à un enfant en même temps que celles de l'écriture.*

Un Art d'agrément. — Un mot né sur les bancs de l'Université a jeté dans toutes les questions qui se rattachent au dessin une perturbation fâcheuse. Les proviseurs de collége, voyant que le temps des enfants qui leur sont confiés était complétement absorbé par les études classiques, ont voulu néanmoins leur donner une notion des arts qui sont à la fois le charme de la vie et le cachet des plus brillantes civilisations. Ils ont imaginé de ranger l'étude du dessin parmi les *arts d'agrément* et ce mot aimable, accueilli par les gens du monde est devenu un mot d'ordre, consacré par tous les programmes universitaires, auquel ont dû se rallier tous ceux qui se vouent dans nos colléges, à l'enseignement du dessin, quelles que fussent d'ailleurs leurs opinions personnelles.

Si le dessin est un *art d'agrément*, il est évident qu'il

faut en éloigner tout ce qui, dans les débuts, pourrait paraître aride ou rebutant pour l'enfant. Quand ses parents l'ont mis au collége, ils ont eu bien soin de lui dire que le dessin n'est pas un travail véritable, mais bien plutôt une récréation, et il n'a en réalité aucune raison pour en douter. En effet sa sœur, qui n'est pas comme lui condamnée à faire du latin, dessine tous les jours, et il a entendu dire maintes fois qu'il n'y a pas de délassement plus charmant pour une jeune personne. Il dessine donc et son maître lui met sous les yeux des estampes, ordinairement lithographiées, où le coup de crayon, très-habilement manié, produit *un effet* qui ne manque jamais d'enchanter l'élève et de provoquer l'admiration des parents.

Au bout de quelque temps notre jeune homme sait faire les hachures, estamper les tournants, rehausser certaines parties avec des accents de crayons, nettoyer son contour avec de la mie de pain. Il est enchanté de dessiner : ses parents commencent à craindre qu'il ne néglige pour un *art d'agrément* des études bien autrement *sérieuses*, et lui-même, en regardant ses crayonnages, se prend à rêver à l'avenir et se demande s'il n'a pas une *vocation* d'artiste. Il fait de réels progrès, devient le plus fort de sa classe, et à la fin de l'année, apporte à ses parents ravis une tête de Romulus ou un beau vieillard à la barbe blanche. Priez donc maintenant cet enfant de dessiner le fauteuil de sa grand'maman, et vous allez voir son embarras : il est incapable d'en établir les proportions, de déterminer la direction d'une ligne fuyante, de reproduire l'objet qu'il a sous les yeux. C'est qu'on lui a appris un *art d'agrément*, mais on ne lui pas appris le dessin....

Qu'est-ce donc alors que le dessin et comment doit-il être enseigné? Pour répondre avec quelque autorité, il faut commencer par interroger la tradition et voir sur quels principes repose l'enseignement des temps passés.

Conclusion. — *L'art d'agrément auquel on donne le*

nom de dessin ne constitue pas un enseignement raisonné ; au contraire, il est dangereux.

Les Traditions de l'Antiquité. — Quiconque a regardé les monuments de l'Égypte et de l'Assyrie a pu se convaincre que la géométrie, ou si vous aimez mieux le dessin linéaire, était chez ces peuples la base de l'enseignement du dessin et il en était de même chez les Grecs et chez les Romains. Les écoliers grecs n'avaient pas de papier et se contentaient d'une modeste ardoise ; il faut donc, quand nous parlons des anciens, mettre de côté tout ce qui concerne l'estampe et les copies serviles que l'élève en peut faire. Cela ne veut pas dire que leur éducation artistique se fît exclusivement d'après le relief. Les figures peintes sur les vases et les ornements délicats dont ils savaient les encadrer, sembleraient prouver au contraire que leurs artistes s'exerçaient beaucoup à reproduire des dessins exécutés sur des surfaces plates. Nous savons aussi qu'ils modelaient avec de l'argile, et que par conséquent les écoliers avaient sous les yeux des modèles en relief.

Conclusion. — *Il ne faut jamais invoquer les anciens, quand on veut parler du modèle graphique et des effets du crayon, mais on peut les prendre comme autorité quand on parle de la géométrie et de l'étude du relief.*

Les Traditions de la Renaissance. — Les professeurs qui font du *modèle estampe* la base de l'enseignement élémentaire du dessin, peuvent-ils s'autoriser des traditions de la Renaissance?

Vasari nous apprend que Michel-Ange a copié à la plume une estampe de Martin Schœn; nous savons aussi que Paul Véronèse et d'autres maîtres ont copié des gravures d'Albert Durer, qui avaient alors une grande vogue en Italie. Mais ce n'était pour eux qu'une manière de pénétrer plus intimement dans la pensée du maître qu'ils voulaient étudier, et ceci n'a aucun rapport avec le modèle estampe aujourd'hui en usage.

Il est bien certain que le jeune homme qui entrait chez un maître, copiait ses dessins, dans le but de s'approprier autant qu'il était en lui ce qu'on appelait la belle manière du maître. Mais ces dessins, l'élève les voyait faire, il voyait la nature à côté et pouvait aisément saisir la relation entre le modèle et l'interprétation. En outre, le maître faisait son dessin dans un but déterminé et par conséquent pratique : le dessin que l'élève copiait, n'était un modèle pour lui que par circonstance, et le modèle estampe, tel qu'on le fait aujourd'hui en vue de l'enseignement du dessin, n'était nullement en usage. J'ai visité de nombreuses collections de dessins de maîtres, en France, en Italie, en Allemagne, en Angleterre, dans les Pays-Bas, et je dois avouer que je n'ai rien vu qui ressemblât aux modèles estampes que nous employons. Il me semble pourtant que ce serait une bonne fortune pour un conservateur de musée, s'il pouvait mettre au bas d'un dessin de maître une petite pancarte portant une inscription comme ceci : *Nez* dessiné par Raphaël à l'âge de huit ans, *Oreille* copiée par le Titien à l'âge de onze ans, etc.

Je tiens cependant à signaler un cas spécial. Le précieux livre de Jean Cousin montre à la première page un œil, un nez, une oreille, placés l'un près de l'autre, et on pourrait se targuer de cela pour démontrer l'usage, sinon du modèle estampe, au moins d'une chose qui y ressemble un peu. Le livre de Jean Cousin est consacré aux proportions du corps humain, et l'auteur, après avoir établi ses grandes divisions, indique à l'élève comment il pourra, à l'aide des projections, trouver des points de repère qui l'aideront dans le dessin des raccourcis. Mais quand il nous dit que la longueur du nez représente deux fois sa largeur, que la hauteur de la tête est de quatre nez et celle de la face est de trois nez, Jean Cousin n'a jamais pensé que les petites images dont il accompagnait ses démonstrations pussent en aucune façon être considérées comme des modèles que l'élève devait copier.

Et les professeurs de dessin qui se servent du modèle estampe sont du même avis. S'ils ne donnent pas à copier à leurs élèves les nez et les yeux de Jean Cousin, c'est parce que en effet, ces nez et ces yeux n'ont pas été exécutés pour servir de modèles et ne peuvent en aucune façon remplir cet office.

En revanche le livre de Jean Cousin, qui est fait pour des débutants, montre qu'à cette époque, les jeunes gens qui commençaient l'étude de la figure étaient déjà très-familiarisés avec la géométrie. Les démonstrations pour obtenir des raccourcis à l'aide des projections le prouvent surabondamment, et se trouvent en cela d'accord avec les écrits de Léonard de Vinci et de tous les hommes de la Renaissance. Est-ce à cette tradition que se rattachent les professeurs qui font languir leurs élèves pendant des années devant le modèle estampe? Ces élèves, si habiles à crayonner un œil ou une tête, ne comprendraient, la plupart du temps, pas un mot au livre de Jean Cousin.

Vasari qui, dans ses biographies d'artistes, est si prodigue de détails sur leur jeunesse, ne manquerait pas de signaler les modèles d'après lesquels ils apprenaient à dessiner. Il se contente de dire qu'ils copiaient les dessins de leur maître, et que toutes les fois qu'ils sortaient dans la ville, ils dessinaient les fragments d'architecture ou de sculpture qu'ils pouvaient rencontrer. Le jardin de Laurent le Magnifique était sous ce rapport un véritable musée, où la jeunesse de Florence allait étudier.

Conclusion. — *L'enseignement du dessin sous la Renaissance avait pour point de départ la géométrie, la copie des dessins de maîtres et l'étude du relief.*

Les Dessins de maitres. — Il faut expliquer maintenant la différence que nous faisons entre les *dessins de maîtres* et le *modèle estampe.* — Un dessin de maître n'a pas été fait en vue de servir de modèle à l'élève, mais simplement en vue d'un ouvrage que le maître comptait exécuter. Le

maître y a mis son inspiration personnelle, sans aucune préoccupation pédagogique. Quand nous demandons que l'élève étudie les dessins des maîtres, l'exercice que nous réclamons de lui est le même que celui qu'il fait dans ses études littéraires lorsqu'il étudie un morceau choisi dans un auteur. Un dessin de maître est donc l'expression poétique dont un grand artiste s'est servi pour traduire l'émotion qu'il a ressentie devant la nature. Quand nous demandons que l'élève étudie les dessins des maîtres, l'exercice que nous réclamons pour lui est le même qu'il fait dans ses études littéraires lorsqu'il étudie un morceau de Racine ou de Lafontaine. Or que diriez-vous d'un professeur, qui remettrait en prose une fable de Lafontaine, en gardant le fond du récit, en maintenant même autant qu'il le pourrait les expressions du poëte, mais en l'arrangeant en langage moderne, c'est-à-dire en enlevant les mots vieillis, les tours de phrase qui ne sont plus en usage parmi nous : je suppose ce travail fait aussi consciencieusement que possible, et par un homme connaissant à fond la langue française. Je suis sûr que vous diriez : votre travail peut être excellent, mais nous aimons notre poëte avec ses mots vieillis et avec son naïf langage. Assurément vous nous racontez les mêmes choses que lui, mais votre récit ne peut avoir la même saveur, puisqu'il n'a pas la personnalité de l'inspiration : or c'est précisément cette saveur, cette personnalité que nous voulons faire goûter à nos élèves.

Eh bien, il y a exactement la même différence entre le dessin original d'un maître, et le modèle estampe qu'on met sous les yeux des élèves. Sans doute, le dessin du maître a quelquefois des allures qui étonnent, il a même des repentirs, des hésitations, et le modèle estampe n'offre rien de pareil, mais quel que puisse être son mérite, il affadit nécessairement l'œuvre qu'il prétend reproduire : nous y retrouvons le sujet, nous y retrouvons les formes

le compas à la main, nous sommes prêts à déclarer que les proportions sont bien les mêmes, nous trouvons tout en un mot excepté... la langue particulière du maître et c'est précisément à cette langue que nous voulons initier l'élève.

Pourquoi donc alors se sert-on dans nos écoles du modèle estampe au lieu de se servir des dessins originaux des maîtres? La raison en est très-simple et purement pratique : les professeurs n'ayant pas de dessins originaux à leur disposition, il a bien fallu y suppléer et le modèle estampe s'est multiplié pour satisfaire aux besoins toujours croissants de l'enseignement. Grâce à l'imprimerie, on peut mettre aux mains des enfants une fable de Lafontaine, telle que Lafontaine l'a écrite : l'art a été jusqu'à ce jour moins bien servi que la poésie. Cependant la photographie est en train de rétablir l'équilibre, et, grâce à elle, nos enfants pourront trouver dans nos écoles les dessins des maîtres, identiques aux ouvrages originaux. Il y a plus, les récents perfectionnements apportés dans l'héliogravure et l'excessif bon marché du prix de revient, permettent d'espérer qu'avant peu on pourra mettre aux mains de l'enfant des cahiers contenant des dessins de maîtres, absolument comme on leur donne aujourd'hui des cahiers d'écriture. Mais dès aujourd'hui, on peut dire que les professeurs qui persistent à employer le modèle estampe dans leur enseignement, s'éloignent absolument des traditions de la Renaissance.

Conclusion. — *Léonard de Vinci et les maîtres de la Renaissance ont préconisé l'étude des dessins originaux, et la photographie les met à notre disposition; ils n'ont pas parlé du modèle estampe, par la raison que le modèle estampe n'existait pas de leur temps.*

Origine du modèle estampe. — Lorsque l'Académie royale de peinture fut fondée à l'instigation de Lebrun, une école de dessin y fut annexée. Les maîtres qui venaient y professer, ne pouvant pas, comme lorsqu'ils avaient chez eux des élèves

particuliers, donner à copier des dessins originaux, on fut obligé de les remplacer par des estampes. Comme cette école se composait uniquement de jeunes gens se destinant à la peinture et à la sculpture, elle ne put exercer une bien grande influence sur les industries se rattachant à l'art et on ne saurait en aucune façon attribuer à cet enseignement les gracieuses productions du XVIII[e] siècle. La France n'avait alors pour la masse des ouvriers aucune sorte d'école de dessin, et l'éducation artistique se faisait uniquement par l'apprentissage, d'après les règlements de la maîtrise. Les rois de France, il est vrai, ont toujours cherché à attacher à leur personne les plus habiles maîtres dans chaque industrie, et en leur concédant certains priviléges comme une pension, ou un logement au Louvre, ils ont toujours stipulé que les maîtres privilégiés prendraient des élèves, mais c'était toujours l'apprentissage pratique, et il n'y a rien là qui puisse se comparer à l'époque où nous vivons. Cependant les corporations depuis longtemps discréditées, étaient finalement abolies ; les contrats de l'apprentissage n'étaient plus observés, et on sentit bientôt la nécessité absolue de créer un établissement à l'usage des jeunes gens qui se destinaient à l'industrie ; Bachelier fonda à cette intention une école de dessin et de mathématiques, aujourd'hui École des Arts décoratifs. L'enseignement qu'on y donnait n'avait rien de professionnel, et se réglait à peu près sur celui de l'Académie royale ; seulement les études étaient poussées moins loin et dans les modèles graphiques donnés aux commençants, la flore prenait une importance qu'elle n'avait eue jusque-là dans aucune autre école.

Comme les anciennes maîtrises n'existaient plus et que l'apprentissage pratique était de plus en plus affaibli, on fut obligé de multiplier les écoles de dessin, qui se réglèrent toutes d'après l'enseignement de l'école de Bachelier. A ce moment l'usage des modèles graphiques se répandit univer-

sellement, et l'invention de la lithographie contribua à les multiplier outre mesure. On avait vu là un moyen de donner à l'élève un modèle qu'il pouvait reproduire exactement avec son crayon, et la quantité de lithographies faites à l'usage des écoles et des élèves en dessin est vraiment incalculable. On se servait assurément de modèles graphiques avant cette époque et l'usage en a commencé dès le XVII[e] siècle, mais on en usait dans une proportion en somme assez restreinte tandis que depuis la Restauration, le modèle gravé, mais surtout lithographié, a été presque exclusivement employé pour l'enseignement élémentaire du dessin. La période qui comprend le règne de Louis-Philippe et le second empire est donc celle d'après laquelle on peut mieux juger des résultats que peut produire cet enseignement. Nous avons tous dessiné le sourcil de Chactas et la bouche de Didon, nous avons vu depuis notre enfance qu'on apprenait le dessin de cette manière-là, en sorte que nous sommes portés à attribuer à ces méthodes qui règnent encore presque partout en souveraines, une antiquité beaucoup plus grande que celle qu'elles ont réellement. Nos industries d'art donnent des productions tellement estimables qu'on serait tenté d'y voir une recommandation pour cet enseignement, mais ce sont précisément les plus autorisés de nos artistes et de nos fabricants qui viennent ici réclamer une réforme reconnue indispensable. Nous pouvons donc sans crainte user de notre influence pour demander, non pas qu'on supprime absolument les modèles graphiques, mais qu'on diminue considérablement le temps que l'élève y passe, que le choix des modèles soit très-épuré, et que l'étude du bas relief entre dès le début dans notre éducation artistique.

CONCLUSION. — *La méthode très-récente qui a consacré l'emploi du modèle estampe exige impérieusement une prompte réforme.*

(*à suivre.*) RENÉ MÉNARD.

LES GLOBES, LES CARTES ET LES TRACÉS AU TABLEAU NOIR.

(*Suite.*)

Nous plaçons le globe devant nous, de manière à ce que son axe soit perpendiculaire sur son pied, nous représentons cet axe sur notre feuille par une ligne perpendiculaire à ses tranches supérieure et inférieure. Nous coupons cette ligne en son milieu par une autre qui lui est perpendiculaire. La feuille est ainsi partagée en quatre parties égales, et le point de rencontre des deux lignes marque le sommet de quatre angles droits.

On peut considérer la première ligne comme ne représentant plus l'axe de la terre, mais un degré de longitude, allant d'un pôle à l'autre ; et la seconde comme représentant l'équateur qui partage la terre en deux parties égales. Nous donnons même aux extrémités de chacune de ces lignes les noms des quatre points cardinaux ; nous avons ainsi le nord, l'est, le sud et l'ouest.

Sur la ligne qui joint le nord au sud nous marquons au nord et au sud de l'équateur des points équidistants l'un de l'autre, neuf si l'on veut ; et comme il y a 90 degrés de l'équateur au pôle, ils seront à 10 degrés de distance l'un de l'autre, c'est la division ordinaire de tous les globes, et le 9e point marquera d'un côté le pôle nord et de l'autre neuvième le pôle sud.

Par ces dix-huit points nous menons des lignes parallèles à l'équateur ; nous en aurons dix-huit : neuf au nord et neuf au sud.

Sur chacune de ces lignes parallèles, en commençant par l'équateur, nous fixons au moyen d'un compas les distances qui séparent sur le globe que l'on a sous les yeux les degrés

de longitude. Ces distances sont toutes les mêmes sur l'équateur, établies de quinze degrés en quinze degrés, quinze degrés représentant une heure et vingt-quatre fois quinze degrés représentant vingt-quatre heures ou le tour du globe. Les distances sont encore les mêmes sur les autres lignes parallèles, mais de moins en moins grandes à mesure qu'on s'éloigne de l'équateur; le rapprochement se fait avec une régularité parfaite et enfin au nord et au sud sur la neuvième ligne il n'y a plus qu'un point, le pôle, pôle nord d'un côté, pôle sud de l'autre.

De chaque pôle jusqu'à l'équateur nous réunissons par un trait, au crayon cette fois, tous les points, de manière à former des parties de polygones réguliers des deux côtés de la perpendiculaire qui va d'un pôle à l'autre, et de même que les parallèles représentent les degrés de latitude, les parties de polygones et la perpendiculaire centrale représentent les degrés de longitude. Il suffit d'infléchir un peu ces figures polygonales pour en faire des arcs de cercle, véritables degrés de longitude rendant la courbure de la terre, réunis à un pôle et en partant pour se réunir à l'autre.

On obtient ainsi un canevas dont les degrés de latitude sont droits et dont les degrés de longitude sont courbes. Le système de ce canevas tout à fait mathématique est connu sous le nom de son auteur, *Flamsteed*, célèbre astronome anglais, né à Derby en 1646, et mort à Londres en 1719. C'est toutefois un système rectifié.

Dès lors au moyen d'un compas et avec quelques notions très-élémentaires de dessin, il est possible de tracer la partie du globe que l'on a sous les yeux ou un fragment de cette partie. On fait une carte et réellement une carte, avec un vrai mérite; c'est aisé, et c'est déjà de la science.

Il n'est pas indispensable de se servir de l'équateur : tout degré parallèle peut être une ligne de départ.

Prenons un exemple : nous voulons construire une carte

de l'Europe : nous menons sur une feuille de papier ou sur un tableau noir deux lignes perpendiculaires qui se croisent au milieu du plan et y forment quatre angles ; et, pour le dire tout de suite, dans le système rectifié de Flamsteed, qui est de tous le plus commode, le tracé de ces deux lignes est le commencement invariable de toute carte. Les quatre points cardinaux sont ainsi déterminés. La ligne qui joint l'est à l'ouest, nous l'appelons 50e degré de latitude, et celle qui joint le nord au sud, nous l'appelons 15e degré de longitude et nous ajoutons orientale, parce que ce degré est à l'est du degré 0 qui passe à Paris.

On procède ensuite comme nous l'avons précédemment expliqué : au nord et au sud du 50e parallèle, on trace, de dix degrés en dix degrés, d'autres parallèles, et sur ces parallèles de 15 degrés en 15 degrés on marque les points par lesquels passent les degrés de longitude que l'on figure d'abord en lignes polygonales, puis en lignes courbes. On obtient ainsi le canevas Flamsteed. Il est sans doute très-lâche, c'est-à-dire à lignes très-écartées, mais il suffit pour reproduire la carte d'Europe que présente le globe. Il est bien simple du reste de le resserrer en menant de l'est à l'ouest et du nord au sud des lignes intermédiaires.

Nous dirons même que lorsqu'on veut construire une carte très-exactement, très-mathématiquement, le canevas doit être très-serré, aussi serré, par exemple, qu'un canevas de tapisserie ; chaque point est alors rigoureusement déterminé, et la représentation de la terre est aussi juste que possible.

Quiconque lève une carte sur un terrain agit ainsi et ne peut agir autrement. Les officiers d'état-major, employés, comme on disait alors, à la carte de France, ont partout donné cet exemple. Nous avons vu un des canevas où les lignes étaient rapprochées l'une de l'autre d'un millimètre ; ce millimètre représentait 80 mètres, et c'est avec une complète précision l'échelle de la carte qui est à 1/80000e.

L'échelle marque le rapport qui existe entre la carte et

la terre ou la partie de la terre qu'elle représente. Elle doit être établie rigoureusement et d'avance ; on dit la carte est à 1/80000, 1/160000, 1/320000, etc., c'est-à-dire qu'un millimètre sur la carte égale 80, 160, 320 kilomètres sur la terre. L'échelle consiste en une ligne tracée sur un côté de la carte et divisée en millimètres dont chacun représente 80, 160, 320 kilomètres. Les globes ont aussi leur échelle ; le meilleur que nous ayons, celui de M. Levasseur, est à 1/40,000,000 ; un millimètre y vaut 40,000 mètres.

On comprendra, sans que nous entrions dans de longues explications, qu'il est facile, plus facile même de construire une carte d'après une autre carte que d'après un globe, et quel que soit le système qui ait prévalu dans la construction de la carte que l'on reproduit, celui de Flamsteed ou d'autres, et on sait qu'ils sont nombreux.

Le premier soin à prendre, c'est de compléter par des lignes intermédiaires le canevas de la carte que l'on a pour modèle, et de rapprocher ces lignes autant que possible. Cela fait, on reporte sur une feuille de papier ce canevas complété et serré, et l'on se trouve dans le dessin conduit de ligne en ligne sans difficulté et sans arrêt. Il suffit de marquer avec un compas les points principaux.

Veut-on agrandir ou diminuer le modèle, on n'a qu'à agrandir ou à diminuer le canevas, à le desserrer ou à le resserrer, en observant très-minutieusement les proportions ; cela se fait sans peine au moyen d'un compas particulier, dit de réduction ou de proportion. Le canevas tracé, plus grand ou plus petit, on fixe avec le même compas de proportion les points principaux de la carte, et le dessin va comme de soi. Rien n'est du reste plus simple, et c'est une bonne précaution que de vérifier souvent l'exactitude du dessin au moyen du compas proportionnel.

Il est évident que, dans tous les cas, la carte faite, on ne laisse subsister que les degrés principaux.

Les systèmes de construction de cartes qui ont pour objet

de rendre plus rigoureusement la courbure de la terre et qui adoptent des lignes courbes, non-seulement pour les méridiens, mais encore pour les parallèles, présentent plus de difficultés que celui de Flamsteed. Mais la première ligne à tracer sur le papier ou sur le tableau, car tout ce que nous disons s'applique et aux tracés sur papier et aux tracés sur tableau, est toujours la même, la ligne perpendiculaire qui va du nord au sud et que l'on ne peut pas ne pas trouver sur le modèle. Cette ligne perpendiculaire est indispensable, en effet. C'est elle qui place la carte dans son vrai sens, qui la met droite, d'aplomb, qui lui donne son exacte et juste orientation.

Que faire ensuite? établir, au moyen d'une nouvelle ligne perpendiculaire à la première et la coupant en son milieu, l'est et l'ouest, et mener à cette ligne des lignes parallèles équidistantes. On reportera ensuite ce travail sur la carte modèle, et on verra les lignes parallèles coupées en plusieurs points par les méridiens. Sur la feuille ou le tableau destiné à reproduire le modèle, on marquera aussitôt les points de rencontre de ces parallèles avec les méridiens. En réunissant ces points du nord au sud, on obtiendra des lignes polygonales que l'on transformera en lignes courbes et on aura tout le système des degrés de longitude. Restera à marquer à l'aide d'un compas, sur ces degrés, les points où les degrés de latitude les rencontrent. Ces points marqués on les joindra de l'est à l'ouest par des lignes polygonales qui deviendront elles-mêmes facilement des lignes courbes ou arcs de cercle. Le canevas sera ainsi complet, et le dessin pourra se faire sans peine, surtout si l'on prend encore le soin de compléter et de resserrer le canevas par des lignes intermédiaires.

Si nous sommes arrivés à nous faire comprendre, il n'est pas de construction de carte qui puisse étonner et arrêter.

L'examen du globe nous a peut-être menés loin, mais les réflexions qu'il nous a suggérées ne manquent, nous le croyons du moins, ni d'intérêt, ni d'importance.

Nous rappellerons maintenant les avis donnés par un de nos ministres pour l'étude de la géographie, et contenus dans une circulaire également célèbre par l'éloge et le blâme qu'elle a soulevés; elle a provoqué d'une part un concours actif, de l'autre une résistance passionnée. En géographie, elle n'a fait que recommander une méthode préconisée et employée au XVIIIe siècle, abandonnée depuis, qui consiste à commencer par l'étude de ce qui est prochain et de n'arriver que successivement et pas à pas à ce qui est éloigné. Il n'y a rien de plus sage à notre avis, et c'est ce que tout instituteur doit faire dans sa classe. Il commencera par la France; la France le conduira à l'Europe; et de l'Europe, il ira dans le reste du monde.

Commencer par la France, ce n'est pas encore commencer par ce qui est le plus prochain. Le plus prochain, c'est le lieu, village ou ville, où se trouvent l'élève qui apprend et le maître qui enseigne, c'est la commune pour l'appeler par son nom. C'est donc elle qui est le vrai commencement; la commune mène au canton, le canton à l'arrondissement, l'arrondissement au département, et le département à la France.

Il existe des géographies départementales qui, sur l'avis d'une commission formée au ministère de l'instruction publique de membres de l'Institut et de la Société de géographie, ont été publiées et par la maison Delagrave et par la maison Hachette; chaque instituteur, en quelque département qu'il se trouve, pourra donc commencer l'enseignement de la géographie d'une façon régulière et méthodique.

Nous conseillons de faire des cartes de département, de les copier tout au moins sur un atlas, ou ce qui vaudrait bien mieux, de les dresser d'après le système que nous avons indiqué. On tracera d'abord les deux lignes perpendiculaires qui donnent l'orientation et à la carte son aplomb et qui sont comme deux lignes de départ. On trou-

vera toujours à leur attribuer un chiffre, sinon un chiffre de degré, du moins un chiffre de minute de degré. Le reste suivra comme nous avons dit précédemment.

Nous voulons faire connaître ici un système plus commode même à pratiquer que celui de Flamsteed et qui est également scientifique, car il est employé en Allemagne par le docteur Petermann dans les cartes de ses *Mittheilungen* et en France par la Société de géographie dans les cartes de son *Bulletin*. Il consiste, après avoir tracé les deux lignes perpendiculaires et se coupant à angles droits, de mener à ces lignes des perpendiculaires aussi nombreuses que l'on voudra, qui détermineront des carrés exacts et formeront un canevas plus ou moins serré. C'est développer la terre comme un cylindre et en faire un rectangle ; c'est la déformer sans doute ; mais quel est le système de construction de carte qui ne déforme pas la terre ; c'est une question de plus ou de moins, et le système que nous proposons a l'avantage d'être extrêmement facile à pratiquer.

Nous prenons un exemple dans un pays que nous avons longtemps habité, le département du Doubs.

Nous traçons sur du papier ou sur un tableau les deux lignes perpendiculaires dont nous avons plusieurs fois parlé. Celle qui va du nord au sud est le 4e degré de longitude orientale qui passe à l'ouest de Baume-les-Dames et de Pontarlier ; celle qui va de l'est à l'ouest est le 47e degré de latitude nord, c'est-à-dire au nord de l'équateur ; il passe au nord de Montbenoît, au sud d'Amancey.

Ces lignes tracées, on mène des parallèles dans les deux sens de manière à former, si l'on tient à être exact, des carrés d'un millimètre de côté ; puis on arrêtera son échelle, en décidant, je suppose, qu'un millimètre sur la carte vaudra 200 mètres, et la carte sera au 1/200000e.

On divisera ensuite, mathématiquement, en carrés d'un millimètre de côté la carte que l'on aura pris pour modèle. Si sur cette carte le millimètre vaut 200 mètres, la repro-

duction se fera, et c'est le cas le plus facile, à la même échelle ; mais si le millimètre vaut 500 mètres ou 80 mètres, c'est-à-dire si le modèle est à 1/500000 ou à 1/80000, par conséquent plus petit ou plus grand que la reproduction, le dessin est plus difficile, car il n'est plus une copie, mais une augmentation, ou une réduction ; toutefois avec le compas de proportion, il se fait encore promptement.

On peut procéder de la même manière dans tous les départements, où l'on donnera aux deux lignes perpendiculaires, sinon un chiffre rond, du moins un chiffre et une fraction. Ainsi dans la Haute-Saône, la ligne du nord au sud sera encore le 4e degré ; mais celle de l'est à l'ouest sera la 30e ou la 40e minute au nord du 47e degré, c'est-à-dire 47° 30 ou 40′. Dans le département du Jura, la ligne du nord au sud sera 3 degrés et demi, 3° 30′ et la ligne de l'est à l'ouest 46 degrés deux tiers, 46° 40′. Au moyen de lignes parallèles menées à ces lignes, le canevas formera son tissu serré et exact.

Mais quittons le département et entrons dans l'étude de la France ; nous monterons notre canevas sur le méridien 0 et sur le parallèle 47. Pour l'Europe, nous nous servirons du méridien 15 à l'est de Paris et du parallèle 50 au nord de l'équateur.

Sortons de l'Europe ; nous prendrons : en Asie le méridien 75 est et le parallèle 40 nord ; en Afrique, le méridien 15 comme en Europe et l'équateur ; dans l'Amérique septentrionale le méridien 105 ouest et le parallèle 40 nord ; l'Amérique méridionale le méridien 60 ouest et le parallèle 20 au sud de l'équateur ; en Océanie, le méridien 165 est et le parallèle 10 sud ; en Australie particulièrement, le méridien 135 est et le parallèle 20 et 30 au sud ; nous ne saurions pas ne pas désigner cette île, véritable continent qui attire plus que jamais l'attention.

Nous pourrions prolonger ces explications, en fixant des chiffres premiers de latitude et de longitude pour chacun

des grands pays de l'Europe, de l'Asie et de l'Afrique et des Amériques; nous nous arrêtons, espérant que notre pensée a été clairement exprimée et qu'elle a été comprise.

Nous ferons une dernière observation qui nous est suggérée par la pratique de longues années d'enseignement dans l'instruction secondaire. Soit qu'un maître expose sa leçon, soit qu'un élève la reproduise au tableau, il est indispensable de tracer un canevas rapide qui donne au dessin de la correction et de la sûreté. Tout au moins faut-il que les deux lignes que nous avons reconnues comme nécessaires soient tracées, et que parallèlement à ces lignes soient également tracés les méridiens et les parallèles qui enferment les pays décrits et qui en déterminent la latitude et la longitude. Ainsi la France est située entre 42° 20′ et 51° 5′ de latitude nord, entre 7° 9′ de longitude occidentale et 5° 56′ de longitude orientale.

Nous parlions tout à l'heure de l'expérience que nous avons acquise dans l'enseignement scolaire ; nous en avons acquis un autre depuis comme membre d'une commission de surveillance d'école normale et comme président d'une commission d'examen. Nous avons pu juger l'instruction géographique des candidats aux brevets élémentaires et supérieurs, et nous pensons que nos conseils, s'ils sont suivis, seront utiles aux élèves des écoles normales primaires, aux instituteurs qui en sortent et aux enfants confiés à ces instituteurs.

Henry Chotard,

Doyen de la faculté des lettres de Clermont.

LE BAGAGE DE L'ÉCOLIER (1).

(Fragments d'un petit livre de lecture).

1. — Le Papier.

On n'a pas toujours écrit sur le papier à l'aide d'un crayon ou d'une plume. C'est d'abord sur la pierre, puis sur le bois, sur le bronze, plus tard sur des tablettes recouvertes de cire, parfois sur le parchemin, c'est-à-dire sur la peau de certains animaux convenablement apprêtée, et même sur des fragments de poteries, débris des objets usuels, qu'on écrivait ou plutôt qu'on gravait des caractères avec une fine pointe de métal nommée *style*. C'était une véritable *inscription*. On a surtout écrit sur le *papyrus*; c'est-à-dire sur des feuilles souples et légères qu'on fabriquait avec des lames minces taillées dans la tige de la plante de ce nom. Les Égyptiens écrivaient sur le papyrus avec un petit jonc trempé dans l'encre.

***

Le papyrus céda la place et le nom au *papier* fait avec du coton; celui-ci, à son tour, fut remplacé au XIIIe siècle par le papier de chiffons. Ce dernier était suffisamment per-

---

(1) La *leçon de choses* ne doit pas être une *leçon de technologie*. Voilà notre réponse anticipée à ceux de nos lecteurs qui trouveraient ces leçons trop simples, trop concises, trop peu nourries de détails. N'oublions pas que nous parlons à de jeunes enfants.

Il importe de laisser au maître quelque chose à dire; c'est aussi une raison pour que l'enfant ne trouve pas tout dans son livre. Nos maîtres ont aujourd'hui tous les éléments d'instruction nécessaires.

Enfin, nous n'avons pas donné l'explication des mots peu usités, parce que nous voulons que le maître fasse les recherches nécessaires et s'instruise d'abord pour instruire ensuite ses élèves. L'usage de livres de lecture où se trouvent des notes au bas des pages, présente divers inconvénients : d'abord, ils épargnent au maître un travail utile; ensuite, l'enfant interrogé se borne à lire ou à réciter la note qu'il trouve au bas de la page.

La *leçon de choses* doit surtout être faite avec les *choses* dont on parle. F. H.

fectionné au moment où l'imprimerie fut inventée et vint fort à propos en favoriser le développement. C'est le papier dont nous nous servons.

***

Cette feuille mince, légère, souple, unie et d'un blanc si net, provient des milliers de chiffons qui tombent des ciseaux de nos ouvrières. Décolorés, broyés, réduits pour ainsi dire en poudre, puis délayés dans l'eau, ils forment une pâte qui est étendue comme la pâte de farine sous le rouleau du pâtissier, convenablement amincie et enfin séchée et polie, en un mot, devenue papier.

Tout ce travail est souvent accompli dans une seule et vaste salle où l'on peut voir la pâte formée à l'une des extrémités, tandis qu'à l'autre bout, le papier se développe et se trouve enroulé sur lui-même d'une manière continue ou *sans fin*, selon l'expression convenue.

***

Respectez le papier blanc, ne le gaspillez pas ; gardez-vous de le salir et de le froisser ; que vos cahiers, même les cahiers brouillons, révèlent un écolier propre et soigneux.

2. — Le Crayon.

Le crayon a dû précéder la plume. Il n'exige en effet aucune préparation : un fragment de craie ou de charbon est un crayon naturel qu'on peut tailler en pointe si l'on veut tracer des traits nets.

***

Les caractères sont évidemment d'autant plus visibles que le contraste est plus frappant entre la couleur du crayon et celle de l'objet sur lequel on écrit. Aussi se sert-on de la craie pour écrire sur le tableau noir et du crayon noir quand on écrit sur le papier blanc. Il ne faut utiliser les crayons de couleur que dans certains cas particuliers.

***

Un bon crayon ne doit être ni fragile ni dur, mais assez solide pour résister au maniement et au frottement, et assez tendre pour laisser facilement une trace visible sur la pierre, le bois ou le papier.

***

La craie se trouve en masses énormes dans la terre; c'est en sciant les blocs extraits de la carrière qu'on obtient les bâtons réguliers dont on fait usage en classe. Le crayon noir, improprement nommé *mine de plomb* ou *plombagine* à cause de son aspect métallique, est fait avec une espèce de charbon nommé *graphite* qui provient du bois des arbres enfouis dans le sol. Lorsque la mine est pure, on peut la découper en longues et fines baguettes qu'on abrite soit dans les tubes métalliques nommés *porte-mines* soit dans une enveloppe de bois.

***

Ne portez pas le crayon aux lèvres; s'il faut mouiller la *mine* pour qu'elle laisse une trace visible, c'est qu'elle est mauvaise. Ne mâchonnez pas le bois, cela est malpropre.

3. — La Plume.

Les Romains faisaient usage pour écrire d'un roseau taillé en pointe. Le temps n'est pas loin où l'on employait encore exclusivement la plume d'oie. Nous avons les premiers vu paraître la plume métallique.

On ne saurait assez admirer ce qu'il y a d'ingénieux dans la taille de la plume. Ce bec fendu est un canal par lequel l'encre s'écoule lentement sur le papier, à mesure qu'on laisse courir la plume; la matière flexible, élastique, qui constitue la plume, se prête avec une égale facilité au tracé des *déliés* et des *pleins*. Une pression plus ou moins forte de la main suffit pour faire varier la grosseur des traits.

De toutes les plumes animales, celle de l'oie est la plus

communément employée, d'autant qu'elle est peu coûteuse et qu'elle réunit néanmoins toutes les conditions requises de résistance et d'élasticité. Les dessinateurs utilisent la plume de corbeau pour obtenir des traits plus fins.

La plume métallique, aujourd'hui de beaucoup la plus répandue, est en acier ; elle possède les principales qualités de la plume d'oie, et présente sur cette dernière le double avantage d'être toute taillée et de durer plus longtemps. Elle correspond au bec seul de la plume d'oie et doit être emmanchée à une sorte de hampe, le *porte-plume*.

***

Ne secouez pas votre plume après avoir pris de l'encre, mais plongez avec précaution l'extrémité du bec dans l'encre, de manière à n'en prendre que ce qu'il faut. Non-seulement, vous perdez l'encre que vous projetez, mais vous salissez le parquet et les vêtements de vos voisins, sinon les vôtres.

4. — L'Encre.

Nous l'avons dit, on a gravé l'écriture à l'aide d'une pointe, avant de la peindre avec une plume ou un pinceau humecté d'un liquide coloré. Avant même d'écrire à l'encre, on s'est servi de crayons soit en craie, soit en charbon. Mais d'un côté le travail de la gravure était lent, de l'autre, le crayon disparaissait rapidement ; un corps liquide coloré pouvait seul obvier à ces deux inconvénients. L'encre fut inventée.

On employa d'abord, en les délayant dans un peu d'eau gommée, diverses sortes de charbon et de préférence le noir de fumée et la suie qui sont en poudre. Cette encre épaisse coulait lentement, les caractères étaient pour ainsi dire en relief ; et se conservaient longtemps dans leur netteté première.

Une substance noirâtre, la sépia, délayée dans l'eau, a été employée comme encre et l'est encore comme couleur. Elle nous est fournie par un animal, un mollusque, la sèche.

***

L'encre noire dont on fait le plus généralement usage aujourd'hui est obtenue en faisant bouillir de l'eau dans laquelle on a mis une certaine quantité de noix de galle et de bois de campêche; on ajoute au liquide ainsi obtenu de la couperose verte ou *sulfate de fer*, de la gomme et un peu de sucre.

L'encre usuelle doit être assez liquide ou coulante pour qu'on puisse écrire rapidement, et néanmoins assez consistante pour que les caractères soient bien nets. Elle ne doit pas seulement former un dépôt à la surface, mais pénétrer dans l'épaisseur du papier et faire corps avec lui. En outre, la couleur noire est celle qui convient le mieux, puisqu'elle fait contraste avec la blancheur du papier. Tout doit concourir à rendre l'écriture à la fois lisible et durable.

5. — Le Canif.

Le *canif* est une sorte de petit couteau dont on se sert aujourd'hui pour tailler les crayons, car depuis l'invention des plumes métalliques, on n'a plus que de rares occasions de l'utiliser pour la taille des plumes. La lame est d'acier; le manche est de bois, ou de corne, ou d'os.

L'acier est une combinaison du fer avec une très-petite quantité de *carbone* ou charbon pur; mais, si faible que soit cette quantité, elle suffit pour faire de l'acier un corps essentiellement différent du fer. Ainsi l'acier peut être rendu très-dur, très-souple et très-élastique ; il est d'une couleur plus claire que celle du fer et d'un grain plus fin; il peut recevoir un beau poli et acquérir ainsi un vif éclat.

***

N'oubliez pas de fermez votre canif, autrement vous vous exposez à vous blesser, et vous risquez de briser ou tout au moins d'émousser le tranchant.

6. — La Règle.

L'écolier ne saurait se passer de ce petit instrument en

bois ou en métal, long, droit et plan qu'on nomme une *règle*. Tantôt il s'en sert pour tracer *à l'encre* certains traits; — la règle doit être alors large et mince comme une lame, et creusée d'une moulure sur un des bords longs afin d'empêcher l'encre d'adhérer; — tantôt il s'en sert pour rayer au crayon les pages blanches afin de guider, tandis qu'il écrit, sa main encore inexpérimentée : il emploie alors une règle aussi épaisse que large, le *carrelet*. Il applique le carrelet sur le papier, parallèlement au bord supérieur de la page, le fait tourner au moyen de ses deux mains successivement autour de chacune de ses longues arêtes, amène à tour de rôle les diverses facettes au contact du papier, et fait ensuite glisser légèrement le crayon le long de l'arête antérieure. Les traits se trouvent ainsi également espacés et distants de la largeur d'une facette.

***

Évitez de laisser tomber votre règle, car outre le bruit qui en résulte, les arêtes seront promptement émoussées. Ne vous en servez jamais dans vos jeux, car vous pourriez vous blesser ou blesser vos camarades.

7. — Les Livres.

Que de savoir est souvent rassemblé dans un tout petit volume ! Si modeste qu'il soit, il a coûté à l'auteur bien du travail. Jeune écolier, vous ne soupçonnez pas tout ce qu'il faut d'étude et d'expérience pour produire ce simple livre élémentaire que vous avez entre les mains. C'est qu'avant de penser par soi-même, il a fallu faire ample provision du savoir d'autrui, puis réfléchir longuement et transcrire le résultat des méditations. La phrase à peine écrite, on a dû en rayer impitoyablement les mots pour les remplacer par d'autres qui paraissaient plus convenables ; puis ceux-ci, à leur tour, ont cédé la place à de nouvelles expressions ou plus précises, ou plus exactes ou plus claires.

***

Il n'y a plus guère aujourd'hui de livres *manuscrits*, c'est-à-dire *écrits à la main*; tous les livres de l'écolier sont *imprimés*. On ne voit plus de bandes de papyrus empilées ou de parchemins enroulés autour d'un rouleau de bois. On imprime sur une grande feuille de papier qui comprendra un certain nombre de pages d'autant plus nombreuses qu'elles seront petites.

Autrefois la *feuille d'impression* avait des dimensions invariables, et la grandeur du livre ou le *format* dépendait du nombre des *feuillets* contenus dans la feuille. Aujourd'hui la grandeur de la feuille varie mais assez peu. Imprime-t-on deux *pages* sur un côté de la feuille, et par suite deux sur l'autre côté, cela fait quatre pages, le livre est dit *in-folio*; si l'on dispose quatre pages sur chaque côté, le livre est *in-quarto*; dans ce cas, la grandeur de la page est le quart de celle de la feuille. Huit pages imprimées sur chaque côté de la feuille donnent lieu à un *in-8°*. Les livres de l'écolier sont généralement des *in-12* et de *in-18*.

La feuille pliée forme un cahier; l'ensemble des cahiers cousus compose le livre. Le tout est enveloppé d'une couverture en papier collée au dos; le livre est dit alors *broché*. Sous cette forme il ne convient guère aux écoliers qui ont besoin de livres à couverture de carton ou *cartonnés*, qui résistent aux fréquents maniements auxquels ils sont soumis.

***

L'écolier soigneux protége ses livres à l'aide d'une couverture de papier uni qu'il renouvelle de temps à autre, il ne souille pas ses livres de taches et de dessins grossiers.

F. Hément,
Inspecteur de l'Enseignement primaire à Paris.

III. — VARIÉTÉS

LE SCARABÉE SACRÉ

(Suite.)

Les efforts du couple ne sont pas toujours bien concordants, d'autant plus que l'aide tourne le dos au chemin à parcourir, et que le propriétaire a la vue bornée par la charge. De là des accidents réitérés, de grotesques culbutes dont on prend gaiement son parti : chacun se ramasse à la hâte et reprend position sans intervertir l'ordre. En plaine, ce mode de charroi ne répond pas à la dépense dynamique, faute de précision dans les mouvements combinés; à lui seul, le scarabée de l'arrière ferait aussi vite et mieux. Aussi l'acolyte, après avoir donné des preuves de son bon vouloir, au risque de troubler le mécanisme, prend-il le parti de se tenir en repos, sans abandonner bien entendu la précieuse pelote qu'il regarde déjà comme sienne. Pelote touchée est pelote acquise. Il ne commettra pas cette imprudence : l'autre le planterait là.

Il ramasse donc ses jambes sous le ventre, s'aplatit, s'incruste pour ainsi dire sur la boule et fait corps avec elle. Le tout, pilule et bousier cramponné à sa surface, roule désormais en bloc sous la poussée du légitime propriétaire. Que la charge lui passe sur le corps, qu'il occupe le dessus, le dessous, le côté du fardeau roulant, peu lui importe : l'aide tient bon et reste coi. Singulier auxiliaire, qui se fait carrosser pour avoir sa part de vivres! Mais qu'une rampe ardue se présente, et un beau rôle lui revient. Alors sur la pente pénible, il se met en chef de file, retenant de ses bras dentés la pesante masse, tandis que son confrère prend appui pour hisser la charge un peu plus haut. Ainsi à deux, par une combinaison d'efforts bien ménagés, celui d'en haut retenant, celui d'en bas poussant, je les

aí vus gravir des talus où sans résultat se serait épuisé l'entêtement d'un seul. Mais tous n'ont pas le même zèle en ces moments difficiles : il s'en trouve qui, sur les pentes où leur concours serait le plus nécessaire, n'ont pas l'air de se douter le moins du monde des difficultés à surmonter. Tandis que le malheureux sisyphe s'épuise en tentatives pour franchir le mauvais pas, l'autre tranquillement laisse faire, incrusté sur la boule, avec elle roulant dans la dégringolade, avec elle hissé derechef.

J'ai soumis bien des fois deux associés à l'épreuve suivante pour juger de leurs facultés inventives en un grave embarras. Supposons-les en plaine, l'acolyte immobile sur la pelote, l'autre poussant. Avec une longue et forte épingle, sans troubler l'attelage, je cloue au sol la boule, qui s'arrête soudain. Le scarabée non au courant de mes perfidies, croit sans doute à quelque obstacle naturel : ornière, racine de chiendent, caillou barrant le chemin. Il redouble d'efforts, s'escrime de son mieux ; rien ne bouge. — Que se passe-t-il donc ? Allons voir. — Par deux ou trois fois, l'insecte fait le tour de sa pilule. Ne découvrant rien qui puisse motiver l'immobilité, il revient à l'arrière et pousse de nouveau. La boule reste inébranlable. — Voyons là-haut. — L'insecte y monte. Il n'y trouve que son collègue immobile, car j'avais eu soin d'enfoncer assez l'épingle pour que la tête disparût dans la masse de la pelote ; il explore tout le dôme et redescend. D'autres poussées sont vigoureusement essayées en avant, sur les côtés ; l'insuccès est le même. Jamais bousier sans doute ne s'était trouvé en présence d'un pareil problème d'inertie.

Voilà le moment, le vrai moment de réclamer de l'aide, chose d'autant plus aisée que le collègue est là, tout près, accroupi sur le dôme. Le scarabée va-t-il le secouer et lui dire quelque chose comme ceci : « Que fais-tu là, fainéant ! Mais viens donc voir, la mécanique ne marche plus ! » Rien ne le prouve, car je vois longtemps le scarabée s'obstiner à ébranler l'inébranlable, à explorer d'ici et de là, par-dessus, par côté, la machine immobilisée, tandis que l'acolyte persiste dans son repos.

A la longue, cependant, ce dernier a conscience que quelque chose d'insolite se passe ; il en est averti par les allées et venues inquiètes du confrère et par l'immobilité

de la pilule. Il descend donc et à son tour examine la chose. L'attelage à deux ne fait pas mieux qu'à un seul. Ceci se complique. Le petit éventail de leurs antennes s'épanouit, se ferme, se rouvre, s'agite et trahit leur vive préoccupation. Puis un trait de génie met fin à ces perplexités. « Qui sait ce qu'il y a là-dessous? » — La pilule est donc explorée par la base, et une fouille légère a bientôt mis l'épingle à découvert. Aussitôt il est reconnu que le nœud de la question est là.

Si j'avais eu voix délibérative au conseil, j'aurais dit : Il faut pratiquer une excavation et extraire le pieu qui fixe la boule. — Ce procédé, le plus élémentaire de tous et d'une mise en pratique facile pour des fouisseurs aussi experts, ne fut pas adopté, pas même essayé. Le bousier trouva mieux que l'homme. Les deux collègues, qui d'ici, qui de là, s'insinuent sous la boule, laquelle glisse d'autant et remonte le long de l'épingle à mesure que s'enfoncent les coins vivants. La mollesse de la matière, qui cède en se creusant d'un canal sous la tête du pieu inébranlable, permet cette habile manœuvre. Bientôt la pelotte est suspendue à une hauteur égale à l'épaisseur du corps des scarabées. Le reste est plus difficile. Les bousiers, d'abord couchés à plat, se dressent peu à peu sur les jambes, poussant toujours du dos. C'est dur à venir à mesure que les pattes perdent de leur puissance en se redressant davantage; mais enfin cela vient. Puis, un moment arrive où la poussée avec le dos n'est plus praticable, la hauteur limite étant atteinte. Un dernier moyen reste, mais bien moins favorable au développement de force. Tantôt dans l'une, tantôt dans l'autre de ses postures d'attelage, c'est-à-dire la tête en bas ou bien la tête en haut, l'insecte pousse soit avec les pattes postérieures, soit avec les pattes antérieures. Finalement la boule tombe à terre, si l'épingle toutefois n'est pas trop longue. L'éventrement de la pilule par le pieu est tant bien que mal réparé et le charroi aussitôt recommence.

Mais si l'épingle est d'une longueur trop considérable, la pelote, encore solidement fixée, finit par être suspendue à une hauteur que l'insecte, se redressant, ne peut plus dépasser. Dans ce cas, après de vaines évolutions autour du mât de cocagne inaccessible, les bousiers abandonnent la place si l'on n'a pas la bonté d'âme d'achever soi-même

la besogne et de leur restituer le trésor. Ou bien encore, on leur vient en aide de la manière suivante. On exhausse le sol au moyen d'une petite pierre plate, piédestal du haut duquel il est possible à l'insecte de continuer. L'utilité de ce secours ne semble pas immédiatement comprise, car nul des deux ne s'empresse d'en faire profit. Néanmoins, par hasard ou à dessein, l'un ou l'autre finit par se trouver sur le haut de la pierre. Oh! bonheur! En passant, le bousier a senti la pilule lui effleurer le dos. A ce contact, le courage revient et les efforts recommencent. Voilà l'insecte qui, sur la secourable plateforme, tend les articulations, fait comme on dit le gros dos et refoule en haut la pilule. Quand le dos ne suffit plus, il manœuvre des pattes, soit droit, soit renversé. Nouvel arrêt et nouveaux signes d'inquiétude lorsque la limite d'extension est atteinte. Alors, sans déranger la bête, sur la première petite pierre mettons-en une seconde. A l'aide de ce nouveau gradin, point d'appui pour ses leviers, l'insecte poursuit le travail. En ajoutant ainsi assise sur assise à mesure qu'était besoin, j'ai vu le scarabée, hissé sur une branlante pile de trois à quatre travers de doigt de hauteur, persister dans son œuvre jusqu'à complet arrachement de la pilule.

Y avait-il en lui quelque vague connaissance des services rendus par l'exhaussement de la base d'appui? Je me permettrai d'en douter, bien que l'insecte ait fort habilement profité de ma plateforme de petites pierres. Si, en effet, l'idée élémentaire de faire usage d'une base plus haute pour atteindre à un objet trop élevé ne dépassait pas la portée de ses facultés, comment se fait-il qu'étant deux, nul ne songe à prêter son dos à l'autre pour l'élever d'autant et lui rendre ainsi le travail possible? L'un aidant l'autre, ils doubleraient l'altitude gagnée. Ah! qu'ils sont loin de semblable combinaison! Chacun pousse à la boule, du mieux qu'il peut il est vrai; mais il pousse comme s'il était seul et sans paraître soupçonner l'heureux résultat qu'amènerait une manœuvre d'ensemble. Ils font là, sur la pilule clouée à terre par une épingle, ce qu'ils font dans des circonstances analogues, lorsque la charge est arrêtée par un obstacle, retenue par un lacet de chiendent, ou bien fixée en place par quelque menu bout de tige qui s'est implanté dans la masse molle et roulante. Mes artifices ont réalisé une condition d'arrêt peu différente au fond de

celles qui doivent naturellement se produire quand la pilule roule au milieu des mille accidents du terrain ; et l'insecte agit, dans mes épreuves expérimentales, comme il agirait en toute autre circonstance où je ne serais pas intervenu. Il fait coin et levier avec le dos, il pousse avec les pattes, sans rien innover dans ses moyens d'action, même lorsqu'il pourrait disposer du concours d'un confrère.

S'il est tout seul en face des difficultés de la boule clouée au sol, s'il n'a pas d'acolyte, ses manœuvres dynamiques restent absolument les mêmes, et ses efforts aboutissent à un succès pourvu qu'on lui donne l'indispensable appui de la plateforme, édifiée petit à petit. Si pareil secours lui est refusé, le scarabée, que le toucher de sa chère pilule trop élevée ne stimule plus, se décourage, et tôt au tard, à son grand regret sans doute, s'envole et disparaît. Où va-t-il ? je l'ignore. Ce que je sais fort bien, c'est qu'il ne revient pas avec une escouade de compagnons priés de lui venir en aide. Qu'en ferait-il, lui qui ne sait pas utiliser la présence d'un confrère quand la pilule est part à deux ?

Mais peut-être mon expérience, dont le résultat est la suspension de la boule à une hauteur inaccessible lorsque sont épuisés les moyens d'action de l'insecte, sort-elle un peu des habituelles conditions. Essayons alors une fossette assez profonde et assez escarpée pour que le bousier, déposé avec sa pelote au fond du trou, ne puisse remonter la paroi en roulant sa charge. Voilà bien les conditions exactes citées par MM. Blanchard et Illiger. Or, qu'advient-il dans ce cas ? Lorsque des efforts obstinés mais sans résultat aucun l'ont convaincu de son impuissance, le bousier prend son vol et disparaît. Longtemps, très-longtemps, sur la foi des maîtres, j'ai attendu le retour de l'insecte avec le renfort de quelques amis ; j'ai toujours attendu en vain. Maintes fois aussi il m'est arrivé de retrouver, plusieurs jours après, la pilule sur les lieux mêmes de l'expérience, au sommet de l'épingle ou bien au fond du trou ; preuve qu'en mon absence, rien de nouveau ne s'était passé. Pilule délaissée pour cause de force majeure est pilule abandonnée sans retour, sans tentatives de sauvetage avec secours d'autrui. Savant emploi du coin et du levier pour remettre en marche la boule immobilisée, telle est donc en somme la plus haute prouesse intellectuelle dont m'ait rendu témoin le Scarabée sacré. En dédommagement de ce que

l'expérience nie, savoir l'appel entre confrères à un coup de main, très-volontiers je transmets ce haut fait mécanique à l'histoire pour la glorification des bousiers.

Orientés au hasard, à travers plaines de sable, fourrés de thym, ornières et talus, les deux scarabées collègues quelque temps roulent la pelote et lui donnent ainsi une certaine fermeté de pâte qui peut-être est de leur goût. Tout chemin faisant, un endroit favorable est adopté. Le bousier propriétaire, celui qui s'est maintenu toujours à la place d'honneur, à l'arrière de la pilule, celui enfin qui presque à lui seul a fait tous les frais du charroi, se met à l'œuvre pour creuser la salle à manger. Tout à côté de lui est la boule, sur laquelle l'acolyte reste cramponné et fait le mort. Le chaperon et les jambes dentées attaquent le sable; les déblais sont rejetés à reculons par brassées, et l'excavation rapidement avance. Bientôt l'insecte disparaît en entier dans l'antre ébauché. Toutes les fois qu'il revient à ciel ouvert avec sa brassée de déblais, le fouisseur ne manque pas de donner un coup d'œil à sa pelote pour s'informer si tout va bien. De temps à autre, il la rapproche du seuil du terrier; il la palpe, et, à ce contact, il semble acquérir un redoublement de zèle. L'autre, sainte Nitouche, par son immobilité sur la boule, continue à inspirer confiance. Cependant la salle souterraine s'élargit et s'approfondit; le fouisseur fait de plus rares apparitions, retenu qu'il est par l'ampleur des travaux. Le moment est bon. L'endormi se réveille, l'astucieux acolyte décampe chassant derrière lui la boule avec la prestesse d'un larron qui ne veut pas être pris sur le fait. Cet abus de confiance m'indigne, mais je laisse faire dans l'intérêt de l'histoire; il me sera toujours temps d'intervenir pour sauvegarder la morale si le dénoûment menace de tourner à mal.

Le voleur est déjà à quelques mètres de distance. Le volé sort du terrier, regarde et ne trouve plus rien. Coutumier du fait lui-même, sans doute, il sait ce que cela veut dire. Du flair et du regard, la piste est bientôt trouvée. A la hâte, le bousier rejoint le ravisseur; mais celui-ci, roué compère, dès qu'il se sent talonné de près, change de mode d'attelage, se met sur les jambes postérieures et enlace la boule entre ses bras dentés, comme il le fait en ses fonctions d'aide. — « Ah! mauvais drôle!

j'évente la mèche : tu veux alléguer pour excuse que la pilule a roulé sur la pente et que tu t'efforces de la retenir et de la ramener au logis. Pour moi, témoin impartial de l'affaire, j'affirme que la boule bien équilibrée à l'entrée du terrier, n'a pas roulé d'elle-même : d'ailleurs le sol est en plaine; j'affirme t'avoir vu mettre la pelote en mouvement et t'éloigner avec des intentions non équivoques. C'est une tentative de rapt, ou je ne m'y connais pas. » — Mon témoignage n'étant pas pris en considération, le propriétaire accueille débonnairement les excuses de l'autre; et les deux, comme si de rien n'était, ramènent la pilule au terrier.

Mais si le voleur a le temps de s'éloigner assez, ou s'il parvient à céler la piste par quelque adroite contremarche, le mal est irréparable. Avoir amassé des vivres sous les feux du soleil, les avoir péniblement voiturés au loin, s'être creusé dans le sable une confortable salle de banquet, et au moment où tout est prêt, quand l'appétit aiguisé par l'exercice ajoute de nouveaux charmes à la perspective de la prochaine bombance, se trouver tout à coup dépossédé par un astucieux collaborateur, c'est, il faut en convenir, un revers de fortune qui ébranlerait plus d'un courage. Le bousier ne se laisse pas abattre par ces mauvais coups du sort. Il se frotte les joues, épanouit les antennes, hume l'air et prend son vol vers le tas prochain pour recommencer à nouveau. J'admire et j'envie cette trempe de caractère.

Supposons le scarabée assez heureux pour avoir trouvé un associé fidèle; ou, ce qui est mieux, supposons qu'il n'ait pas rencontré en route de confrère s'invitant lui-même. Le terrier est prêt. C'est une cavité creusée en terrain meuble, habituellement dans le sable, peu profonde, du volume du poing, et communiquant au dehors par un court goulot juste suffisant au passage de la pilule. Aussitôt les vivres emmagasinés, le scarabée s'enferme chez lui en bouchant l'entrée du logis avec des déblais tenus en réserve dans un coin. La porte close, rien au dehors ne trahit la salle du festin. Et maintenant, vive la joie; tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes! La table est somptueusement servie; le plafond tamise les ardeurs du soleil et ne laisse pénétrer qu'une chaleur douce et moite; le recueillement, l'obscurité, le

concert extérieur des grillons, tout favorise les fonctions du ventre. Dans mon illusion, je me suis surpris à écouter aux portes, croyant ouïr pour couplets de table le fameux morceau de l'opéra de Galathée : « Ah! qu'il est doux de ne rien faire quand tout s'agite autour de nous! »

Qui oserait troubler les béatitudes d'un pareil banquet! Mais le désir d'apprendre est capable de tout; et cette audace, je l'ai eue. J'inscris ici le résultat de mes violations de domicile. — A elle seule, la pilule presque en entier remplit la salle; la somptueuse victuaille s'élève du plancher au plafond. Une étroite galerie la sépare des parois. Là se tiennent les convives, deux au plus, un seul très-souvent, le ventre à table, le dos à la muraille. Une fois la place choisie, on ne bouge plus; toutes les puissances vitales sont absorbées par les facultés digestives. Pas de menus ébats, qui feraient perdre une bouchée; pas d'essais dédaigneux, qui gaspilleraient les vivres. Tout doit y passer, par ordre et religieusement. A les voir si recueillis autour de l'ordure, on dirait qu'ils ont conscience de leur rôle d'assainisseurs de la terre, et qu'ils se livrent avec connaissance de cause à cette merveilleuse chimie qui de l'immondice fait la fleur, joie des regards, et l'élytre des scarabées, ornement des pelouses printanières.

Pour ce travail transcendant qui doit faire matière vivante des résidus non utilisés par le cheval et le mouton, malgré la perfection de leurs voies digestives, le bousier doit être outillé d'une manière particulière. Et, en effet, l'anatomie nous fait admirer la prodigieuse longueur de son intestin, qui, plié et replié sur lui-même, lentement élabore les matériaux en ses circuits multipliés et les épuise jusqu'au dernier atome utilisable. D'où l'estomac de l'herbivore n'a rien pu retirer, ce puissant alambic extrait des richesses qui, par une simple retouche, deviennent armure d'ébène chez le Scarabée sacré, cuirasse d'or et de rubis chez d'autres bousiers.

Or cette admirable métamorphose de l'ordure doit s'accomplir dans le plus bref délai : la salubrité générale l'exige. Aussi le scarabée est-il doué d'une puissance digestive peut-être sans exemple ailleurs. Une fois en loge avec des vivres, jour et nuit il ne cesse de manger et de digérer jusqu'à ce que les provisions soient épuisées. La

preuve en est palpable. Ouvrons la cellule où le bousier s'est retiré de ce monde. A toute heure du jour, nous trouverons l'insecte attablé, et, derrière lui, appendu encore à l'animal, un cordon continu grossièrement enroulé à la façon d'un tas de câbles. Sans explications, délicates à donner, aisément on devine ce que le dit cordon représente. La volumineuse boule passe, bouchée par bouchée, dans les voies digestives de l'insecte, cède ses principes nutritifs, et reparaît du côté opposé filée en cordon. Eh bien, ce cordon sans rupture, souvent d'une seule pièce, toujours appendu à l'orifice de la filière, prouve surabondamment, sans autres observations, la continuité de l'acte digestif.

Quand les provisions touchent à leur fin, le câble déroulé est d'une longueur étonnante : cela se mesure par pans. Où trouver le pareil de tel estomac qui, de si triste pitance, afin que rien ne se perde au bilan de la vie, fait régal une semaine, des quinze jours sans discontinuer.

Toute la pelote passée à la filière, l'ermite reparaît au jour, cherche fortune, trouve, se façonne une nouvelle boule et recommence. Cette vie de liesse dure un ou deux mois, de mai en juin; puis quand viennent les fortes chaleurs aimées des cigales, les scarabées prennent leurs quartiers d'été et s'enfouissent au frais dans le sol. Ils reparaissent aux premières pluies d'automne, moins nombreux, moins actifs qu'au printemps, mais occupés alors apparemment de l'œuvre capitale, de l'avenir de leur race.

J. H. Fabre.

IV. — DEVOIRS SCOLAIRES

SUJETS DE COMPOSITION
DONNÉS A L'EXAMEN POUR LE BREVET DE CAPACITÉ
ACADÉMIE DE DOUAI.

Aspirantes (Session du mois de mars 1878) (1re Série).

1. — Dictée.

Sur la loi de Dieu.

S'il est vrai, ce que nos pères ont dit contre les sectateurs d'Épicure et l'école des libertins, que de même que cet univers est régi par une Providence éternelle, ainsi les actions humaines, quelque extravagance qui nous y paraisse, sont conduites et gouvernées par une sagesse infinie; n'est-il pas absolument nécessaire qu'elles aient une règle certaine sur laquelle elles soient composées? et si nous ne sommes pas capables de ces grandes et importantes raisons, l'expérience du moins ne devrait-elle pas nous avoir appris, qu'ayant plusieurs désirs qui nous sont pernicieux à nous-mêmes, la véritable sagesse n'est pas de les savoir contenter, mais de les savoir modérer. Eh Dieu! que serait-ce des choses humaines, si chacun suivait ses désirs? D'où vient que les Néron, les Caligula et ces autres monstres du genre humain, se sont laissés aller à des actions si brutales et si furieuses? n'est-ce pas la licence effrénée de faire tout ce qu'ils ont voulu? pour nous faire voir, chrétiens, qu'il n'y a point d'animal plus farouche, ni plus indomptable que l'homme, quand il se laisse dominer à ses passions. Par conséquent, il est nécessaire de donner quelques bornes à nos désirs par des règles fixes et invariables : et d'autant que nous avons tous la même raison, et qu'étant d'une même nature, il est entièrement impossible que nous ne soyons destinés à la même fin; il s'ensuit de là que ces règles que nous poserons doivent être communes à tous les hommes. (Bossuet.)

2. — Style.

Pourquoi faut-il s'appliquer à développer chez les enfants le raisonnement plutôt que la mémoire, et comment y parvenir?

3. — Arithmétique.

1° Comment réduit-on une fraction à sa plus simple expression ? — Démontrer que, dans la méthode suivie, la fraction ne change pas de valeur. — Prendre pour exemple $\frac{2090}{7315}$

2° Deux personnes ont le même revenu. La première économise, chaque année, le 1/5 de son revenu, tandis que la seconde dépense 800 francs de plus que l'autre. Il en résulte qu'au bout de trois ans, la seconde a 852 francs de dettes. Quel est leur revenu ?

Aspirantes. (2e série)

1. — Orthographe.

Jugements littéraires de Joubert.

« Homère écrivit pour être chanté, et toute belle poésie ressemble à la sienne.

Hérodote, père de l'histoire, coule sans bruit : il écrivit pour être récité.

Platon écrivit avec une plume d'or.

Aristote a, dans son style, plus de formules que de tournures.

Sophocle écrivit pour être déclamé.

Thucydide écrivit avec un stylet d'airain ; il semble qu'il écrivit tard et rarement.

Xénophon écrivit avec une plume de cygne et pour être lu.

Plutarque est dans ses *Morales* l'Hérodote de la philosophie ; sa pensée s'y teint de la pourpre de tous les autres livres ; il y dit ce qu'il sait plutôt que ce qu'il pense. *Les Vies des Hommes illustres* sont un des plus précieux monuments que l'antiquité nous ait légués. Ce qui a paru de plus grand dans l'espèce humaine s'y rencontre à nos yeux, et ce que les hommes ont fait de meilleur nous y sert d'exemple. La sagesse antique est là tout entière. »

2. — Style.

L'ordre des Templiers.

3. — Arithmétique.

1° Qu'appelle-t-on fractions de fractions ?

Comment trouvera-t-on la valeur des 2/9 des 3/11 de 6 fr. 50 ?

2° Un négociant augmente la première année sa fortune de 1/3 de sa valeur ; au bout de la seconde année, il l'augmente encore du 1/4 de ce qu'elle est devenue au bout d'un an ; enfin, après une troisième année, il l'augmente de 1/5 de ce qu'elle était après deux ans. Il possède alors 57,800 francs. Quelle était sa fortune primitive ?

Examen des aspirantes au Brevet de 1er ordre

Histoire.

1. Causes de la haine d'Élisabeth pour Marie Stuart.

2. Exposer de quels crimes était accusée Marie Stuart, pour quels crimes elle fut condamnée, et si ces derniers étaient prouvés.

Géographie.

Tracer la carte de l'Australie.

Arithmétique appliquée.

1° Qu'appelle-t-on échéance *moyenne* de plusieurs paiements payables à différentes dates?

2° Se servir de la règle de l'échéance moyenne pour résoudre la question suivante :

Pour accorder aux particuliers un titre de rentes de 50 francs en 3 0/0, l'État leur demande 15 versements mensuels de chacun 80 fr., et dont le premier aura lieu le 18 mars, par exemple.

On demande: 1° à quelle date pourrait se faire un paiement unique égal à la somme de 15 versements;

2° Quelle somme devrait verser le 18 mars un particulier désirant s'acquitter d'un seul coup (escompte à 5 0/0 par an);

3° Quel est le prix d'émission du 3 0/0 le 18 mars?

Aspirants (1re Série).

1. — Dictée.

Sur la charité fraternelle.

Pour ce qui regarde l'obligation de la charité fraternelle, je dis, ou plutôt c'est Jésus-Christ, c'est l'Évangile qui le dit, qu'aucun des chrétiens n'en est excepté, non pas même nos ennemis; parce qu'ils sont tous nos prochains. Et pour établir solidement cette vérité évangélique, proposons en peu de paroles les raisons que l'on y pourrait opposer. Voici donc ce que pensent les hommes charnels qui se flattent dans leurs passions et dans leurs haines injustes : Nous confessons, disent-ils, que nous devons de l'amour à nos prochains qui en usent bien avec nous : mais moi que je doive mon affection à cet homme qui la rejette, à cet homme qui a rompu le premier tous les liens qui nous unissaient, c'est ce qu'il m'est impossible d'entendre; ni que la charité lui soit due, puisqu'il en méprise toutes les lois. Vous ne pouvez pas le comprendre? Et moi je vous dis qu'il le faut croire, et que la charité lui est due par cette obligation si étroite

qu'il n'y a aucun homme vivant qui puisse jamais vous en dispenser, parce que cette dette est fondée sur un titre qui ne dépend pas de la puissance des hommes. Quel est ce titre? Le voici, messieurs, écrit de la main de l'apôtre en la divine Épître aux Romains : « Quoique nous soyons plusieurs, nous sommes tous un même corps en Jesus-Christ, et nous sommes en particulier les membres les uns des autres. » (BOSSUET.)

2. — ARITHMÉTIQUE.

1° Qu'est-ce qu'un nombre premier? — Comment reconnaît-on si le nombre 851 est premier?

2° Un ouvrier, sa femme et son fils, ont reçu 183 fr. 96 c. pour 25 journées du père, 18 de la femme et 21 du fils. Le prix de la journée de la femme vaut les 0,75 de la journée de l'ouvrier, et la journée du fils vaut les 0,80 de la journée de la mère.

Quel est le prix de la journée pour chacun d'eux, et combien reçoit-il en tout?

3. — STYLE.

Chaque aspirant fera la description de la localité où il réside.

Aspirants (2e Série.)

1. — ORTHOGRAPHE.

A Monseigneur le dauphin.

Que ne tardez-vous donc, Monseigneur, à prendre votre essor? Que ne jetez-vous les yeux sur le plus grand des rois, votre auguste père, dont la paix et la guerre font également briller la vertu; qui préside à tout; qui donne lui-même aux ministres étrangers ses réponses, et aux siens les lumières dont ils ont besoin pour exécuter ses ordres; qui établit dans son royaume les plus sages lois; qui décide la marche de ses armées et souvent les commande en personne; qui enfin, tout occupé des affaires générales, ne laisse pas d'embrasser les détails? Rien qu'il souhaite avec tant d'ardeur que de vous faire entrer dans ses vues, et de vous apprendre de bonne heure l'art de régner. Formez-vous un esprit qui réponde à de si hauts projets. Ne songez point comment est grand l'empire que vous ont laissé vos ancêtres; mais quelle vigilance il faudra que vous ayez pour le défendre et le conserver. Ne commencez pas par l'inapplication et par la paresse une vie qui doit être si occupée et si agitante. De tels commencements feraient qu'étant né avec beaucoup d'esprit, vous ne pourriez vous imputer qu'à vous-mêmes l'extinction ou l'inutilité de cette lumière admirable dont le riche présent vous vient du ciel

A quoi, en effet, vous serviraient des armes bien faites, si vous ne les avez jamais à la main? A quoi, de même, vous servira d'avoir de l'esprit, si vous ne l'employez pas, et que vous ne vous appliquiez pas? C'est autant de perdu. Et comme si vous cessiez de danser et d'écrire vous viendriez, manque d'habitude, à oublier l'un et l'autre; de même, si vous n'exercez votre esprit, il s'engourdira, il tombera dans une espèce de léthargie; et quelques efforts que vous eussiez alors envie de faire pour l'en tirer, vous n'y serez plus à temps.

(Bossuet.)

2. — Arithmétique.

1° Réduire les trois fractions 5/12, 11/42, 29/49, d'abord au même dénominateur, puis au plus petit dénominateur commun.

2° Un litre d'eau de mer pèse 1,026 grammes, et contient 27 grammes de sel. On demande à quel volume il faut réduire par l'évaporation 200 litres d'eau de mer pour que le liquide nouveau renferme 15 0/0 de son poids de sel.

3. — Style.

Un petit cours d'hygiène ne devait-il pas faire partie de l'enseignement même le plus élémentaire? Démontrer par des exemples quelle en serait l'utilité?

SUJET DE CONCOURS.

Le Comité de Direction a choisi pour le quatrième concours le sujet suivant :

Parti que l'Instituteur peut tirer des promenades pour faire comprendre à ses élèves le sens des principaux termes géographiques.

Les mémoires devront nous être adressés avant le 15 août prochain.

N.-B. — Dans la proclamation des résultats du 2e concours, s'est glissée une erreur que nous avons hâte de réparer. Le second rang appartient à M. Sinoquet et le troisième à M. Hutinel.

Le Gérant responsable : Ch. Delagrave.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 10338-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Par décret, en date du 13 décembre 1877, M. *Bardoux*, député, est nommé Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, en remplacement de M. *Faye*, dont la démission est acceptée.

Par décret, en date du 20 décembre 1877, M. *Jean-Casimir Périer*, député, est nommé sous-secrétaire d'État au Ministère de l'Instructiou publique, des Cultes et dés Beaux-Arts.

Par arrêté, en date du 16 décembre 1877, M. *Xavier Charmes*, sous-chef au 2e bureau de la Direction des Sciences et Lettres, est délégué dans les fonctions de chef du Cabinet du Ministre et M. *Morel*, ancien élève de l'Ecole normale et professeur au collége Rollin, est nommé son secrétaire particulier.

Circulaire aux Préfets relative aux mouvements opérés dans le personnel des instituteurs.

Paris, 20 décembre 1877.

Monsieur le Préfet,

Dès mon arrivée au ministère, j'ai tenu à me rendre compte, par moi-même, des mouvements qui avaient récemment eu lieu dans le personnel primaire de chaque département.

Le relevé des peines disciplinaires prononcées contre certains maîtres a surtout fixé mon attention. A l'aide des renseignements contenus, soit dans les états de mutation, soit dans les rapports spéciaux parvenus à l'administration centrale, j'ai eu le regret de constater que, dans un grand nombre de départements, le chiffre des déplacements et des peines infligées avait été très-élevé. Cet examen m'a fourni en outre la preuve que la question politique avait joué trop souvent un rôle capital dans les décisions prises par les Préfets.

L'administration de l'instruction publique tient absolument à ce que le maître et l'école restent en dehors des agitations de la poli-

tique; la dignité de l'instituteur et le progrès des études l'exigent, et je ne puis à cet égard que vous rappeler les circulaires adressées par quelques-uns de mes prédécesseurs.

Notre devoir, Monsieur le Préfet, est de rappeler, avec plus de force que jamais, ces prescriptions si sages aux maîtres qui n'en auraient point tenu un compte suffisant. Nous avons de plus l'obligation de rechercher avec soin quelles sont les véritables causes de mesures de rigueur qui ont été prises dans ces derniers temps à l'égard de quelques-uns d'entre eux.

Vous devez, en conséquence, Monsieur le Préfet, vous faire représenter le dossier de chacun des instituteurs déplacés ou frappés de peines disciplinaires. S'il vous paraît démontré que le maître ait, de son initiative propre, manqué gravement à ses devoirs, la décision dont il a été l'objet devra être évidemment maintenue. Si, au contraire, il est établi que l'autorité administrative, en sévissant contre lui, a cédé uniquement à des influences locales ou à des animosités de parti; si, en un mot, les faits allégués n'ont aucune gravité ou s'ils ne sont pas prouvés d'une manière certaine, vous devrez vous hâter de réparer le dommage occasionné.

Sans doute, il ne vous sera pas toujours possible de rendre à l'instituteur frappé le poste qu'il occupait. Cette mesure pourrait, dans certains cas présenter les inconvénients les plus graves et mettre de nouveau l'instituteur aux prises avec des difficultés locales de tout genre. Mais vous devrez aviser aux moyens de donner à ceux de ces maîtres qui en seront dignes des compensations suffisantes.

Je n'ai pas besoin d'ajouter que les décisions qui n'auraient eu d'autres motifs que des fautes professionnelles devront être maintenues, et que vous n'avez pas à reviser les dossiers de ces affaires.

Je désire, Monsieur le Préfet, qu'avant le 15 janvier vous me fassiez connaître dans un rapport détaillé : 1° le nombre des peines disciplinaires infligées aux instituteurs de votre département; 2° celui des changements par disgrâce qui ont eu lieu dans les sept derniers mois; 3° le nombre des cas dans lesquels la peine disciplinaire aura été maintenue par vous; 4° le nombre des instituteurs injustement frappés auxquels une compensation aura pu être accordée. Vous mentionnerez en même temps la nature de cette compensation.

Je n'ai pas à insister sur l'importance toute particulière que j'attache à l'exécution équitable de ce travail; je compte que vou apporterez dans l'examen des dossiers tout le tact et toute l'impartialité dont je vous sais capable.

Recevez, Monsieur le Préfet, l'assurance de ma considération très-distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,

A. Bardoux.

Circulaire relative à l'enquête parlementaire sur les dernières élections.

Paris, le 3 janvier 1878.

Monsieur le Recteur,

La Chambre des députés a décidé qu'une commission serait chargée de procéder à une enquête sur les opérations électorales des 14 et 28 octobre 1877.

Le respect dû à la volonté des représentants de la nation doit s'associer au respect de la hiérarchie administrative et des conditions fondamentales de tout gouvernement.

Vous devez donc vous tenir à la disposition des commissaires enquêteurs, leur fournir les moyens d'accomplir leur mission et me communiquer à l'avance les pièces et documents que vous auriez à leur produire.

Nous avons intérêt à assurer la liberté et la sincérité des opérations électorales. C'est la grandeur du pays, c'est son élévation morale qui est notre but; mais en aidant à constater avec sincérité, et sans autre passion que celle de la vérité et de la justice, tous les faits qui se rattachent à la période de la lutte que nous venons de traverser, vous devez toujours vous renfermer dans les règles d'une action régulière.

Nous ne devons pas affaiblir les ressorts du pouvoir qui est placé entre nos mains, et qui doit assurer l'existence de la République.

Notre politique est une politique d'ordre, d'apaisement et de liberté; il est indispensable que vous vous en inspiriez pour empêcher des difficultés de naître, et, dans les cas qui vous paraîtraient graves, vous devrez m'en référer. Nous parviendrons toujours, je l'espère, à éviter, par un examen attentif et de bonne foi, des conflits que nous serions les premiers à regretter.

De votre esprit de conduite et de votre tact administratif, dépend le succès de la politique que vous devez servir avec nous.

A. Bardoux.

Cabinet du Ministre. — Par arrêtés des 16 et 18 décembre, MM. Adrien Bastid, P. de Pressensé et Hecq sont attachés au Cabinet du Ministre de l'Instrnction publique.

Cabinet du Sous-Secrétaire d'État. — Par arrêté du 24 décembre, M. Albert Auburtin est nommé chef du Cabinet du Sous-Secrétaire d'État; M. Armand Linol son secrétaire particulier, et M. de Bodin de Galembert est nommé sous-chef de bureau audit cabinet.

Inspection des salles d'asile. — 10 décembre : M[lle] Brongniart (Hélène) est nommée déléguée spéciale adjointe pour l'inspection des salles d'asile dans l'Académie de Douai.

Distinctions honorifiques. — Sont nommés *officiers d'académie* : 6 décembre : MM. Munier, maire de Frontignan; Génis, instituteur

public à Saint-Christoly (Gironde); Bonelli, maire de Bastia, délégué cantonal.

11 décembre : M. l'abbé Fleury-Prottot, curé de Sèvres, délégué cantonal.

Décisions diverses. — Des comités d'inspection et d'achat de livres sont créés près les bibliothèques de : Angoulême (Charente), 6 décembre; — Janville (Eure-et-Loir), 10 décembre; — Baume (Doubs), 10 décembre.

École de Bruay, dirigée par M. Prévost. — *École primaire libre d'Elincourt.* — *École primaire libre d'Yssingeaux*, dirigée par M. Dubois, et *Ecole libre protestante de Fontainebleau.* — Ces quatre écoles sont mises pour l'année 1877-1878, au nombre des établissements libres et subventionnés, dans lesquels les instituteurs et les maîtres adjoints peuvent contracter et réaliser les engagements décennaux prévus par les articles 79 de la loi du 15 mars 1850 et 18 de la loi du 10 avril 1867. (Arrêté du 10 décembre.)

M. Magnabal, agrégé des lettres, est nommé membre de la Commission permanente des bibliothèques scolaires et populaires (10 décembre).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

La dernière session de la Chambre des députés a été assez riche en projets relatifs à l'instruction primaire. Cinq propositions de lois ont été présentées sur ce sujet au parlement; deux ont été déposées, au nom du gouvernement, par le Ministre de l'Instruction publique; les trois autres émanent de l'initiative parlementaire.

Ces projets ne sont, d'ailleurs, que la reproduction de ceux présentés à la Chambre des députés précédente; ils sont donc connus déjà de nos lecteurs, et il nous suffira d'en indiquer en quelques mots les principales dispositions.

C'est dans la séance du 17 décembre que M. le Ministre a déposé les deux projets de loi du gouvernement qui sont, a dit M. Bardoux, « la reproduction de ceux précédemment présentés par M. Waddington : le premier est relatif à la construction des maisons d'école; le second concerne la gratuité de l'enseignement primaire ».

1° Par la première proposition, le gouvernement veut, dans un délai le plus court possible, doter de maisons d'école toutes les communes qui en sont encore dépourvues. Une enquête faite par l'Administration a démontré que, quelque élevé que fût le crédit inscrit annuellement pour cet objet au budget de l'État, les besoins

étaient tels, la pénurie de beaucoup de communes si grande, que l'État devait prendre des mesures exceptionnelles pour faire face à la situation (1). Le projet demande donc qu'il soit établi une *Caisse des Écoles* dont le fonctionnement serait, à peu de choses près, le même que celui de la Caisse des chemins vicinaux créée en 1868, et à laquelle on doit le magnifique réseau de voies de communication que possède la France. Cette caisse, alimentée par le prêt de 60 millions que lui ferait l'État, avancerait aux communes les sommes qui leur seraient nécessaires pour leurs constructions scolaires et les communes pourraient se libérer en trente annuités de ces avances. D'autre part, une autre somme de 60 millions serait inscrite au budget de l'État et serait payable en cinq annuités. De la sorte, le gouvernement pourrait venir en aide, par des subventions plus nombreuses et plus fortes que par le passé, aux communes qui entreprendraient l'amélioration et la construction de leurs écoles.

2° Le second projet a trait, avons-nous dit, à la gratuité de l'enseignement primaire. Après avoir, dans son exposé des motifs, montre combien la gratuité absolue est contraire à l'équité qu'invoquent ses partisans, puisqu'elle a pour conséquence de faire supporter par tous les contribuables, pauvres comme riches, une dépense dont les pauvres sont aujourd'hui dispensés, le Ministre ne croit pas devoir refuser aux communes qui le désirent, l'établissement de la gratuité absolue. Mais, pour faire face aux dépenses qu'entraînera cet établissement, elles devront s'imposer extraordinairement jusqu'au paiement intégral du surcroît de dépense et jusqu'à concurrence de 10 centimes additionnels. Ce n'est qu'en cas d'insuffisance de cette dernière imposition que le département et l'État *seront obligés* de prendre le surplus à leur charge. On voit facilement la différence entre la loi de 1867 et le projet nouveau. Ce dernier fait en même temps plus et moins en faveur de la gratuité. Sous le régime de la loi de 1867, une commune qui veut établir la gratuité absolue, n'a besoin que de voter une imposition extraordinaire de 4 centimes et *elle peut* recevoir une subvention de l'État dans la limite des fonds inscrits à cet effet au budget. Si le projet de loi ministériel était adopté, les communes devraient, pour obtenir le concours de l'État, s'imposer de 10 centimes, mais alors la subvention du gouvernement ne serait plus facultative; elle aurait un caractère absolument obligatoire au même titre que les subventions appelées à parfaire les minima de traitements des instituteurs et institutrices.

Les autres projets soumis à l'examen de la Chambre des députés ont pour auteurs, le premier M. Camille Sée, le second M. Lelièvre et le troisième M. Barodet.

3° Le projet de M. Sée n'est, en réalité, qu'un amendement au projet du gouvernement sur les constructions de maisons d'école, dont il

(1) Cette enquête a constaté qu'il y avait, en France, encore près de 30,000 écoles à construire, approprier ou agrandir. Les constructions entrent, dans ce chiffre, pour 17,320.

reproduit les dispositions essentielles. Il en diffère seulement sur un point important, à savoir sur le mode de répartition entre les communes des subventions de l'État et des avances de la Caisse des écoles. D'après le gouvernement, cette répartition serait faite, comme cela a lieu aujourd'hui, par les soins du Ministre de l'Instruction publique. Dans le cas seulement où la subvention demandée serait du tiers au moins de la dépense ou égalerait ou dépasserait 10,000 fr., la décision serait prise par une Commission spéciale où siégeraient des députés et des sénateurs à côté des membres de l'administration. Cette restriction faite au droit de l'État n'a pas paru suffisante à M. Sée, qui veut qu'un décret répartisse, après avis de ladite Commission, chaque annuité entre les départements, laissant à chaque conseil général le soin d'en faire ensuite la sous-répartition entre les communes. La répartition des fonds mis, à titre d'avances, à la disposition des communes, par la *Caisse des écoles*, aurait lieu de même. Le projet de M. Camille Sée a été, sur le rapport de M. Martin Feuillée, et après un vote de prise en considération, renvoyé, comme l'a été le projet du Ministre, à la commission du budget.

4° La proposition de M. Lelièvre a pour but de fixer le traitement des institutrices dirigeant des écoles publiques de filles dans les communes d'une population inférieure à 500 habitants. L'extrait suivant du rapport fait par M. Deschanel sur ce projet, donne clairement les raisons qui ont déterminé son auteur à le présenter et à la Commission d'initiative à conclure à son adoption :

« Aux termes de la loi du 10 avril 1867, il y a deux sortes d'écoles communales de filles : premièrement, des écoles fixes, déclarées obligatoires; deuxièmement, des écoles intermittentes ou facultatives, dans les communes d'une population moindre de 500 âmes.

» La loi du 19 juillet 1875, qui a divisé les institutrices communales en trois catégories, a fixé le minimum des traitements alloués aux maîtresses adjointes à celles qui sont chargées de la direction des écoles de hameaux. Mais les dispositions de cette loi n'étant applicables qu'aux écoles obligatoires et fixes, il suit de là que la situation des institutrices enseignant dans les écoles intermittentes et facultatives, reste la même que par le passé, c'est-à-dire extrêmement précaire et aléatoire.

» Cette situation avait d'abord été l'objet de la sollicitude du Ministre de l'Instruction publique, M. Waddington, qui avait essayé de l'améliorer au moyen de quelques subventions spécialement appliquées à l'élévation des traitements faits par les communes aux institutrices dirigeant des écoles facultatives.

» La Commission du budget de la précédente Assemblée, préoccupée à son tour de cette situation et pensant, avec raison, qu'il était de son devoir de soutenir le Ministre dans ses efforts pour améliorer et assurer le sort de ces femmes courageuses qui se sont vouées à la tâche ingrate et pénible de l'instruction primaire, avait proposé de porter, pour l'année 1877, de 100,000 à 300,000 francs le crédit de secours mis pour cet objet à la disposition du Ministre.

» Mais ces marques d'intérêt et de sympathie pourraient n'être que passagères et resteraient stériles, si la Chambre des députés ne venait, à son tour, par une sanction légale, assurer d'une façon définitive l'avenir et l'existence même des institutrices des écoles facultatives. »

Nous ne saurions d'ailleurs mieux motiver le projet présenté par M. Lelièvre qu'en reproduisant les termes du vœu suivant adopté par le Conseil départemental des Vosges, sur le rapport de M. Conus, Inspecteur d'académie :

« *Traitement des institutrices dans les communes de moins de 500 habitants :*

» Une circulaire du 16 décembre 1875 relative à l'exécution de la loi du 19 juillet 1875, a décidé que ses dispositions bienfaisantes n'étaient pas applicables aux institutrices publiques des communes de moins de 500 habitants. L'application de cette règle frappe, dans les Vosges, 104 institutrices dont les traitements se trouvent ramenés aux taux ci-après : 73 à 450 francs, 24 à 500 francs, 5 à 680 francs, 1 à 700 francs et 1 à 800 francs. Ainsi 104 institutrices ont un traitement moyen qui n'est que de 474 francs, tandis que les directrices d'écoles dans les communes de plus de 500 habitants reçoivent des appointements fixes de 700 francs, et au 1er janvier 1878, de 800 et de 900 francs. Cette inégalité choquante est la source de plusieurs anomalies que nous croyons devoir faire ressortir : 1° Les institutrices adjointes auxquelles la loi assure un traitement de 600 francs descendent à 450 francs, lorsqu'elles sont appelées, *par avancement*, à devenir institutrices titulaires dans une commune de moins de 500 habitants;

» 2° Plusieurs de ces dernières qui, en 1876, touchaient 500 et 600 francs, la commune n'étant pas alors subventionnée, ont eu leur traitement ramené à 450 francs pour 1877, parce que la commune était obligée, pour insuffisance de revenus, de demander une subvention scolaire;

» 3° La loi du 17 août 1876 fixant un minimum de 500 francs pour la retraite des institutrices, il en résulte que celles qui exercent dans des communes de moins de 500 habitants, auront une pension supérieure à leur traitement.

» La conclusion, qui sort toute seule du simple exposé des faits, est la nécessité de reviser cette disposition de la loi. »

5° Le projet présenté par M. Barodet ne se contente pas, comme les propositions précédentes, d'apporter une modification plus ou moins importante à telle ou telle partie de notre législation scolaire. C'est une refonte radicale, en 136 articles, de tout notre enseignement primaire. Nos lecteurs comprendront qu'il ne nous soit pas possible d'encombrer nos colonnes de ce document qui remplit 63 pages in-4°. Nous nous contenterons de leur dire que cette proposition a pour but d'établir l'instruction laïque, gratuite et obligatoire. Son auteur bannit les congréganistes, non-seulement de l'enseignement public,

mais aussi de l'enseignement libre, après avoir dit cependant dans l'exposé des motifs, qu'il voulait consacrer « *la liberté d'enseignement pour les individus et pour les associations, mise à l'abri de tout arbitraire, comme de tout privilége* ». Les instituteurs seraient nommés par les conseils municipaux; les directeurs et professeurs des écoles normales par les conseils départementaux. A côté de ces articles, le projet comprend quelques dispositions plus heureuses et plus pratiques, comme la création de directions départementales de l'enseignement primaire, et l'introduction dans les dépenses obligatoires des traitements des directrices de salles d'asile.

6° Nous ferions un grave oubli, si nous manquions de signaler les dispositions nouvelles du budget de 1878 relatives à l'enseignement primaire. Ce budget n'est encore qu'à l'état de projet, puisque deux douzièmes seulement en ont été votés par les Chambres. Toutefois comme les conclusions du rapporteur sont conformes aux propositions de l'ancien Ministre; que ce rapporteur n'est autre que M. Bardoux, le nouveau Ministre de l'Instruction publique, le corps enseignant a tout lieu de considérer comme acquises les augmentations demandées pour 1878. Ces augmentations sont les suivantes :

Instituteurs. — Crédit nouveau de 1,200,000 francs, représentant la 3e annuité destinée à appliquer la loi du 19 juillet 1875 sur les traitements.

Inspecteurs primaires. — Elévation des traitements à 2,800, 3,200 et 3,600 francs et création de 29 emplois nouveaux.

Directeurs et Directrices d'écoles normales. — Établissement d'un traitement unique pour chacune des trois classes, avec augmentation de 500 francs, soit, pour les directeurs, 3,500, 4,000 et 4,500 francs. De même, pour les directrices dont les traitements sont fixés à 2,500, 3,000 et 3,500 francs.

Maîtres-adjoints. — Suppression du traitement inférieur de chaque classe, de sorte que les maîtres-adjoints auront, d'après la classe à laquelle ils appartiennent, 1,600, 1,900 et 2,200 francs.

Maîtresses-adjointes. — Fixation des traitements à 1,200 francs pour la 3me classe, 1,600 pour la 2me classe, et 1,800 pour la première.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Legs Godet. — Par décret, en date du 5 novembre, le Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, au nom de l'Etat, est autorisé à accepter, aux clauses et conditions imposées, le legs d'une somme de dix mille francs, fait à l'Université de France, par le sieur Jean-Dominique Goddet, suivant ses testament et codicille publics des 10 novembre 1874 et 11 juillet 1876.

Cette somme devra être distribuée par qui de droit aux instituteurs primaires et laïques les plus méritants, sous forme de dons pécuniaires ou honorifiques, par cinquièmes, le 4 août de chacune des cinq années qui suivront le décès du testateur.

Ladite somme de dix mille francs sera versée par le notaire chargé de l'exécution des dispositions testamentaires du sieur Goddet, à la Caisse des dépôts et consignations, d'où l'Administration de l'Instruction publique devra la retirer par cinquièmes, en se conformant aux prescriptions du testament.

Donation Hesse. — L'administration de la Ville de Paris vient d'accepter une donation de 10,000 francs, faite par Mme veuve Hesse, pour fonder un prix spécial de vertu filiale. Ce prix sera attribué tous les ans à une jeune fille de douze à quinze ans, ayant fréquenté depuis trois ans une des écoles du IIe arrondissement, et se faisant remarquer par sa bonne conduite et ses sentiments de respect et de tendresse pour ses parents.

Ecoles de Paris. — Il résulte d'un relevé comparatif de la situation des écoles primaires de Paris, en 1873 et en 1877, que le nombre des certificats d'études qui sont délivrés aux élèves, a presque doublé en trois ans. Les écoles libres qui obtenaient, de leur côté, 594 certificats d'études en 1873, sont arrivées, cette année, au chiffre de 887. La Ville de Paris a délivré, dans la session de 1877, 3,538 certificats d'études, alors qu'elle n'en avait donné que 2,061 en 1873. Et le département de la Seine, envisagé dans son ensemble, présente pour la même session un total de 7,099 candidats au certificat d'études, sur lesquels 4,778 ont été reconnus admissibles et 4,131 admis définitivement.

Des classes enfantines, c'est-à-dire des classes élémentaires de garçons confiées à des institutrices, n'avaient pu encore être inaugurées, faute d'emplacement. Deux écoles de ce genre viennent d'être ouvertes, l'une, rue du Faubourg-Saint-Martin, 122, l'autre boulevard Malesherbes, 144.

L'enseignement de la gymnastique, qui avait lieu déjà dans toutes les écoles de garçons trois fois par semaine, après la classe du soir vient d'être organisé dans onze écoles de filles, et cette innovation, donne partout, grâce à l'habileté des professeurs et à la bonne direction de l'inspecteur spécial, les meilleurs résultats.

Sociétés protectrices des animaux. — La Société protectrice des animaux, siégeant à Paris, a décerné une médaille d'argent, pour l'année 1877, à M. Frette, instituteur public à Pommiers.

La Société protectrice des animaux, siégeant à Lyon, a décerné, le 9 octobre dernier, une médaille de bronze à M. Bordel, instituteur public à Saint-Bueil. — (*Bulletin de l'Isère.*)

AVIS. — Deux emplois de professeurs : l'un de l'ordre des sciences, et l'autre de l'ordre des lettres, sont vacants au collége de Saint-Paul (Ile de la Réunion).

M. le Ministre de la Marine et des Colonies a exprimé le vœu que ces emplois soient confiés à deux anciens élèves de l'Ecole normale d'enseignement secondaire spécial de Cluny. Leurs appointements seraient de 5,000 francs s'ils étaient agrégés, et de 4,000 dans le cas contraire.

Les candidats qui désireraient être nommés au collége de Saint-Paul, sont invités à adresser leur demande, dans le plus bref délai, à M. le Ministre de l'Instruction publique (Direction de l'Enseignement secondaire, 2e bureau).

L'Administration départementale dans le Tarn-et-Garonne a pris l'initiative d'une utile institution. Il s'agit d'un concours annuel sur un sujet donné, entre les instituteurs du département. Le *Bulletin de l'instruction primaire* de ce département nous donne le sujet suivant, que le Conseil départemental a choisi pour le concours de 1877 : « Écoles mixtes. — Avantages ou inconvénients. — Moyens pour la tenue de l'école et les progrès de l'enseignement de développer les uns et de corriger les autres. Quel rôle peut être attribué utilement à la personne chargée de la surveillance des travaux à l'aiguille ? » Les mémoires devront être adressés à l'Inspection académique avant le 1er avril 1878.

Nous sommes heureux de signaler, comme un excellent exemple à suivre, le zèle avec lequel M. Monget, Inspecteur primaire à Rambouillet, a organisé dans les cantons de son arrondissement des *bibliothèques pédagogiques* et des *conférences*. Nous ne pouvons mieux faire que de citer ce qu'en dit le Rapport fait récemment sur l'Exposition scolaire de Versailles, par M. Bart, dans la séance tenue sous la présidence du Préfet, le 9 octobre 1877 :

« L'arrondissement de Rambouillet s'est signalé d'une manière très-remarquée à l'Exposition, non-seulement par les nombreux travaux des élèves, mais aussi par les importants travaux des maîtres.

» Vous avez vu le spécimen de la *bibliothèque pédagogique cantonale* qui est à l'usage de ces instituteurs, et qui est due à l'initiative prise par l'Inspecteur primaire.

» Vous avez vu aussi l'Exposition spéciale faite au nom des maîtres pour chacun des six cantons de cet arrondissement.

» M. Monget vous a entretenu des *conférences pédagogiques* établies par ses soins dans le même arrondissement, conférences qui sont suivies avec assiduité et qui contribuent à perfectionner les connaissances professionnelles des instituteurs et institutrices, ainsi qu'à provoquer entre eux une émulation très-profitable à l'enseignement. Ces deux institutions nouvelles, la *bibliothèque cantonale* et les *conférences pédagogiques*, sont en ce moment en préparation dans l'arrondissement de Corbeil.

» Pour récompenser l'ensemble des instituteurs de l'arrondissement de Rambouillet, la Commission propose de leur décerner, à titre exceptionnel, une médaille d'or qui resterait déposée dans la bibliothèque cantonale du chef-lieu. »

Nous avons encore à signaler l'excellent rapport que M. Conus, inspecteur d'académie des Vosges, a présenté au mois d'août dernier à son Conseil départemental sur l'instruction primaire dans ce département, en 1876. Ce rapport constate la situation florissante de ce service, puisque le département, pour 531 communes et 292,988 habitants, possède 1,077 écoles, non compris les asiles, fréquentées par 73,248 enfants et un personnel enseignant de 1,557 personnes. Aussi l'auteur du rapport peut-il dire avec raison que « l'instruction primaire, dans les Vosges, a reçu à peu près tout son développement matériel... » et plus loin : « Le nombre des enfants ne fréquentant aucune école est insignifiant dans les Vosges ». La situation des bibliothèques scolaires n'est pas moins bonne, puisqu'au 1er janvier 1877, le département possédait 461 bibliothèques, ayant 54,317 volumes et que, pendant l'année 1876, le nombre des prêts avait été de 65,102.

Un mouvement d'inspecteurs primaires vient d'être fait au Ministère de l'instruction publique. On signale une mise à la retraite et 25 mutations environ qui comprennent, entre autres, les arrondissements de Perpignan, Privas, Tournon, Semur, Murat, Montargis, Clamecy, Dijon, Moissac, Saint-Girons, Marennes, Cherbourg, Alais, Saint-Jean-d'Angely. Si ce mouvement paraît en temps utile, nos lecteurs le trouveront dans la partie officielle.

Berlin. — Une commission du Parlement propose dans un rapport d'adopter, dans les relations officielles, les abréviations qui suivent pour les diverses dénominations des poids et mesures, et de rendre ces abréviations obligatoires dans tous les établissements d'instruction: *km* = kilomètre, *m* = mètre, *cm* = centimètre, *mm* = millimètre; *qkm* = kilomètre carré, *ha* = hectare, *a* = are, *qm* = mètre carré, *qcm* = centimètre carré, *qmm* = millimètre carré.

cbm = mètre cube, *hl* = hectolitre, *l* = litre, *ccm* = centimètre cube, *cmm* = millimètre cube.

t = tonne, *k* = kilogramme, *g* = gramme, *mg* = milligramme.

Observations : 1. Les lettres ne devront pas être suivies d'un point final. 2. Les lettres seront placées à la suite des nombres, et non au-dessus de l'unité. 3. Les décimales seront séparées des unités au moyen d'une virgule, et non d'un point. Les nombres seront divisés en tranches de trois chiffres, et on laissera entre chacune d'elles un certain espace. (*Allgemeine deutsche Lehrerzeitung.*)

Les Écoles normales primaires en Alsace-Lorraine. — A la fin de l'année scolaire 1876-1877, les provinces annexées comptaient 13 Ecoles normales pour les instituteurs et les institutrices, dont 6 pour le Bas-Rhin, 3 pour le Haut-Rhin et 4 pour la Lorraine.

L'Ecole normale des instituteurs à Strasbourg, qui est confiée à 8 professeurs, dont 6 protestants et 2 catholiques, comprend 77 élèves,

dont 52 sont originaires d'Alsace-Lorraine, et 25 des autres provinces de l'Allemagne, De ces 77 élèves, 42 sont protestants, 34 catholiques et 1 israélite.

L'Ecole normale des institutrices à Strasbourg qui, comme avant 1870, ne reçoit que des aspirantes protestantes, comprend 48 élèves, dont 45 sont de l'Alsace-Lorraine. Une Ecole normale pour former des institutrices catholiques est établie à Schlestadt. Cette dernière sontient 87 élèves dont 34 viennent de l'autre côté du Rhin.

L'Ecole normale catholique des instituteurs à Obernai est fréquentée par 73 élèves, dont 13 seulement ne sont pas de l'Alsace. Il faut y ajouter les Ecoles préparatoires de Neudorf, près de Strasbourg, et celle de Lauterbourg.

Somme toute, les 6 Ecoles normales du Bas-Rhin comprennent 18 professeurs catholiques, 15 protestants, et sont suivies par 384 élèves dont 328 sont de l'Alsace-Lorraine. Quant au culte, les élèves se partagent entre 265 catholiques, 115 protestants et 4 israélites.

Les trois Ecoles normales du Haut-Rhin établies à Colmar et à Saint-Hippolyte, comprennent 18 professeurs et 202 élèves.

La Lorraine possède une Ecole pour les instituteurs à Metz et à Phalsbourg, une Ecole préparatoire à Saint-Avold et une Ecole normale pour les institutrices à Metz. Ces établissements comprennent 19 professeurs et 9 maîtresses, et sont suivis par 245 élèves catholiques et 32 protestants.

Ainsi les 13 Ecoles normales des provinces annexées comptent 853 élèves. — (*Elsæssisches Schulblatt.*)

CORRESPONDANCE

Nous répondrons ici aux questions qui nous seront adressées par nos lecteurs, toutes les fois que ces questions ne demanderont pas à être traitées par lettres spéciales.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 19540-7.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Circulaire relative à l'Exposition universelle.

Paris, le 18 décembre 1877.

Monsieur le Recteur,

Dans les circulaires que j'ai eu l'honneur de vous adresser les 3 et 25 septembre dernier, je vous invitais à faire réunir par les inspecteurs d'académie les ouvrages de toute nature publiés, *depuis 1867*, par les membres du corps enseignant *ressortissant à mon administration*, et les machines, instruments, appareils, etc., inventés par eux. Une circulaire plus récente, adressée directement aux inspecteurs, engageait ces fonctionnaires à organiser des expositions départementales ou régionales, et à choisir, dans ces concours scolaires, les objets de l'enseignement primaire propres à être exposés en 1878. Ces circulaires ont, je l'espère, reçu leur pleine exécution, et, comme je vous pressais très-vivement de le faire, je pense que vous en avez donné communication à tous ceux qu'elles intéressaient : inspecteurs d'académie, doyens, proviseurs, inspecteurs primaires, instituteurs, et jusqu'aux fonctionnaires mis à la retraite depuis 1867. Toutefois, Monsieur le Recteur, et quelque étendues qu'aient été vos communications, il est bon de les renouveler, de les rappeler à tous. Entourés que nous sommes d'émules et de rivaux, efforçons-nous de faire éclater à tous les yeux les généreux efforts de l'Université. L'Exposition nous fournira le moyen de montrer à nos détracteurs et aux étrangers la pureté des doctrines professées par notre personnel enseignant, en même temps que le solide mérite et l'immense variété de ses travaux. Aussi j'attache à son succès l'importance la plus grande, et je ne saurais trop insister pour que chacun de ceux qui peuvent y prendre part soit pressé, je dirai presque contraint, d'y produire son œuvre entière.

Les inspecteurs d'académie ont, je l'espère, centralisé les objets qui doivent m'être expédiés. Vous voudrez bien les inviter, Monsieur le Recteur, à me faire les premiers envois immédiatement; ils auront à vous demander :

1° Un bulletin d'admission à l'Exposition (un pour chaque envoi);

2° Des adresses (quatre pour chaque colis).

J'ai soin de vous expédier avec cette circulaire les pièces exigées en nombre suffisant.

Les inspecteurs présenteront au chemin de fer le bulletin d'admis-

sion, et ils seront ainsi dispensés d'acquitter *personnellement* les frais de transport. Les compagnies ont bien voulu, en effet, nous accorder une réduction de 50 0/0 sur leurs tarifs ordinaires, et décider que le ministère serait *seul* chargé d'acquitter les frais des envois qui restent à notre charge.

Ces dispositions seront applicables aux envois ultérieurs, qui devront tous être faits avant le 31 janvier 1878.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très-distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
BARDOUX.

Circulaire relative aux examens du Brevet de capacité.

Paris, le 26 décembre 1877.

Monsieur le Recteur,

J'ai l'honneur de vous transmettre ci-joint copie d'un arrêté en date de ce jour, par lequel la durée du temps accordé pour l'épreuve écrite d'histoire et de géographie a été, sur l'avis du Comité consultatif de l'enseignement primaire, portée de une heure à deux pour les aspirants au brevet de capacité complet ou facultatif et pour les aspirantes au brevet de premier ordre.

Le temps accordé par le règlement du 3 juillet 1866 était le même pour l'épreuve du brevet simple ou de deuxième ordre, qui ne comprend que l'histoire, que pour l'épreuve du brevet facultatif, complet ou de premier ordre, qui présente plus d'importance, de plus grandes difficultés, et qui comprend la géographie en même temps que l'histoire. Cette mesure s'explique donc d'elle-même.

A différentes reprises, mon attention a été appelée sur l'utilité qu'il pourrait y avoir à augmenter également le temps accordé aux aspirants et aspirantes pour l'épreuve écrite des langues vivantes.

J'ai soumis cette question au Comité consultatif, qui a émis l'avis, dans sa séance du 16 novembre dernier, qu'il n'y avait pas lieu de modifier, sur ce point, la législation fixée par l'article 16 de l'arrêté du 3 juillet 1866. Cette assemblée a estimé que quelques lignes de thème et de version suffisent pour permettre à un examinateur de juger de la connaissance que peut avoir un candidat des langues pour lesquelles il se présente. La durée de cette épreuve reste donc fixée à une heure. Vous devrez seulement veiller, Monsieur le Recteur, à ce que les compositions soient assez courtes pour pouvoir être faites dans cet espace de temps par un candidat convenablement préparé.

Recevez, Monsieur le Recteur, l'assurance de ma considération très-distinguée.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. BARDOUX.

ARRÊTÉ.

Le Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts,

Vu l'article 16 de l'arrêté du 3 juillet 1866, concernant l'examen pour le brevet de capacité des instituteurs et institutrices primaires ;

Vu l'avis du Comité consultatif de l'enseignement primaire,

Arrête :

Le dernier paragraphe de l'article 16 de l'arrêté du 3 juillet 1866, relatif à la durée des épreuves écrites du brevet complet ou facultatif pour les instituteurs et de premier ordre pour les institutrices, est modifié ainsi qu'il suit: *trois heures* sont accordées pour la première épreuve, *deux* pour la seconde, *une* pour la troisième et *une* pour la quatrième.

Fait à Paris, le 26 décembre 1877.

A. Bardoux.

Monsieur le préfet,

L'instruction primaire des femmes, en France, est véritablement en souffrance. La loi du 10 avril 1867, en rendant obligatoires les écoles de filles dans les communes de 500 habitants et au-dessus, indiquait aux départements la voie nouvelle dans laquelle ils devaient entrer.

Il fallait pourvoir sans retard, et avec plus d'activité que jamais, au recrutement des institutrices. Un trop grand nombre d'administrations départementales ont paralysé, par leur inertie, l'impulsion si intelligemment donnée par le législateur de 1867. Les écoles spéciales aux filles n'ont pu se multiplier dans des proportions convenables.

La loi de 1850 (art. 35) indique, il est vrai, pour les instituteurs, deux moyens de pourvoir au recrutement des maîtres futurs de l'enfance.

Le premier, et c'est celui qui a prévalu dans la plupart des cas, consiste dans la fondation d'une école normale dans chaque département.

Le second moyen consiste dans l'organisation de cours normaux, établissements habituellement libres, que le Conseil départemental désigne pour recevoir les élèves-maîtres, boursiers du département ou de l'Etat.

Il existe enfin un troisième mode de recrutement, que la loi de 1833 avait signalé : c'est qu'il est permis à plusieurs départements de s'entendre et de se réunir pour la fondation et l'entretien à frais communs d'une école normale primaire régionale.

L'expérience a démontré que, de ces trois façons de satisfaire au vœu de la loi, la première était préférable à tous les points de vue.

Les cours normaux, qui sont le plus souvent des écoles libres, ne

sont soumis que dans une mesure très-restreinte à la surveillance et au contrôle de l'Etat.

En ce qui concerne les filles, l'enseignement y est donné par des maîtresses ou des professeurs libres, choisis exclusivement par le chef de l'établissement. Ces maîtres ne présentent pas toujours les garanties désirables d'expérience et d'aptitudes pédagogiques. La gestion économique au cours normal est, d'autre part, soustraite à l'action immédiate du département et de l'État; le mobilier classique, les collections indispensables sont le plus souvent fort incomplets.

Sans dénier aux cours normaux la part d'influence utile qu'ils ont exercée dans ces dernières années sur la préparation des institutrices, il faut reconnaître que, dans la grande majorité des cas, leur organisation et leur installation sont insuffisantes.

La création d'écoles normales interdépartementales ou régionales, comme on les a appelées quelquefois, offrirait sans doute une solution meilleure.

Ces établissements, destinés par leur constitution même à recevoir un grand nombre d'élèves maîtresses, profiteraient des ressources réunies de plusieurs départements. Leur installation pourrait être vaste et soigneusement appropriée aux besoins des divers services.

Le mobilier classique, les collections scientifiques, les bibliothèques pourraient y recevoir tout le développement nécessaire.

Situés à dessein dans le voisinage de grands centres de population, ils posséderaient tous les moyens d'instruction pédagogique; on aurait recours aux professeurs les plus capables, aux maîtres les plus éprouvés; en outre, ces établissements seraient, de la part de l'Etat, l'objet d'une surveillance active, tant au point de vue de la gestion qu'au point de vue de la méthode d'enseignement et de la direction morale donnée aux élèves-maîtresses.

Malheureusement, à côté de ces avantages évidents, se trouvent les inconvénients les plus sérieux.

La fondation d'écoles régionales a été tentée pour les instituteurs, et il est arrivé qu'au bout d'un petit nombre d'années le traité conclu entre les départements d'une même région a été rompu d'un commun accord : chaque conseil général, jaloux de ses prérogatives, a repris ses élèves maîtres pour les placer dans une école normale à lui et les avoir sous sa surveillance immédiate.

N'y aurait-il pas à craindre, d'ailleurs, que les écoles régionales ne rendissent plus difficile encore le recrutement des élèves-maîtresses? Les familles n'éprouveraient-elles pas une sorte de répugnance à envoyer leurs filles loin d'elles, dans des villes où des relations de parenté ou d'affaires leur feraient défaut.

L'expérience n'a-t-elle pas, du reste, éclairé suffisamment ceux qui ont depuis longtemps étudié cette grave question?

La seule création qui paraisse viable et permette d'atteindre notre but, le recrutement des institutrices, c'est celle d'une école normale dans chaque département.

Il n'existe en ce moment en France, que dix-sept écoles normales,

dix-huit en comptant celle de Milianah, en Algérie. De vastes régions, celles du sud-ouest et du centre en particulier, en sont complétement dépourvues. Il y a là une lacune des plus fâcheuses; il faut la combler promptement.

Au moment où les pouvoirs publics ne reculent pas devant les sacrifices les plus considérables pour généraliser l'instruction des femmes, il est de notre devoir, monsieur le préfet, de provoquer l'adhésion des assemblées départementales à la création d'une école normale primaire d'institutrices.

Vous voudrez bien, dès à présent, dans un rapport détaillé, me renseigner :

1° Sur les besoins de votre département au point de vue du recrutement des institutrices;

2° Sur les dispositions probables du conseil général;

3° Sur le chiffre approché de la dépense qu'entraîneraient la fondation et l'entretien d'une école normale;

4° Sur l'importance des ressources départementales qui pourraient être créées en vue de cette fondation et de cet entretien;

5° Sur les localités de votre département où l'établissement dont il s'agit pourrait être installé dans les conditions les plus favorables.

Je compte, monsieur le préfet, sur votre concours le plus dévoué pour le prompt accomplissement de cette œuvre de progrès; elle s'impose aujourd'hui à votre patriotisme : il n'y en a pas de plus digne de votre intelligence et de votre activité.

Le rapport que je vous demande devra m'être adressé avant le 15 février.

Agréez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts.

A. Bardoux.

Administration académique. — 20 décembre. — M. Godin, ancien inspecteur d'académie, est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Moulins, en remplacement de M. Bonnesœur, appelé à d'autres fonctions;

M. Pérot, inspecteur d'académie en congé, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Draguignan, en remplacement de M. Hébert;

M. Hébert, inspecteur d'académie (3e classe) à Draguignan, est nommé en la même qualité à Chambéry, en remplacement de M. Bricon;

M. Bricon, inspecteur d'académie (3e classe) à Chambéry, est nommé en la même qualité à Valence, en remplacement de M. l'abbé Lausser.

Inspection primaire. — 11 décembre. — M. Archu, inspecteur primaire admis à la retraite, est nommé inspecteur primaire honoraire.

20 décembre. — M. Barthe, inspecteur (1re classe) à Avignon (Vaucluse), est nommé en la même qualité à Castelsarrazin, en remplacement de M. Lions;

M. Lions, inspecteur (2e classe) à Castelsarrazin (Tarn-et-Garonne), est nommé en la même qualité à Barcelonnette (Basses-Alpes), en remplacement de M. Mauroy;

M. Maurin est nommé inspecteur (1re classe) à Avignon, en remplacement de M. Barthe;

M. Subercaze, inspecteur (2e classe) à Mayenne (Mayenne), est nommé en la même qualité à La Flèche (Sarthe) (emploi vacant);

M. Berson, inspecteur (2e classe) à Brest (Finistère), est nommé en la même qualité à Mayenne (Mayenne), en remplacement de M. Subercaze.

29 décembre. — M. Pineaux, inspecteur (1re classe) à Nantes (Loire-Inférieure) et M. Chaumeil, inspecteur, (1re classe) à Bordeaux (Gironde), sont délégués dans les fonctions d'inspecteurs primaires de la Seine.

Par décision du 26 décembre, la résidence du second inspecteur primaire de l'arrondissement de Grenoble (Isère), est transférée de la Mure à Grenoble.

Écoles normales primaires. — *10 décembre.* — M. Meygret, maître répétiteur au collége annexe de Cluny, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale primaire de Lons-le-Saulnier, en remplacement de M. Ahyerre, en congé.

20 décembre. — M. Levrault, maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Loches, est nommé en la même qualité à l'école normale de Poitiers, en remplacement de M. Peltier, retraité.

Distinctions honorifiques.

Sont nommés *officiers d'académie :*

2 janvier 1878 : MM. Gadiffet, maître-adjoint à l'École normale primaire d'Amiens; Ternisien, instituteur public à Proyart (Somme); Sauvage, maire de la ville d'Abbeville (Somme).

École de Malroy. — Cette école libre, dirigée par M. l'abbé Doanot, est mise, pour l'année 1877-1878, au nombre des établissements libres dans lesquels les instituteurs et les maîtres-adjoints peuvent réaliser les engagements décennaux contractés conformément à la loi (28 décembre).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

Chambre des députés. — Dans le mois qui vient de s'écouler, les questions scolaires ont tenu une grande part dans les préoccupations du gouvernement et des chambres; les nombreux projets dont nous avons à entretenir nos lecteurs en font foi. Avant d'examiner les propositions nouvelles qui ont vu le jour depuis l'apparition de notre premier numéro, jetons un coup d'œil sur le passé et voyons le chemin parcouru par les divers projets que nous connaissons déjà.

1° Annonçons de suite le vote, par la Chambre des députés, le 23 janvier dernier, de la loi relative aux constructions de maisons d'école. Ce vote a été émis à l'unanimité. Deux propositions étaient, on le sait, en présence, celle du gouvernement et celle de M. Camille Sée. Ces deux propositions, d'accord quant au fond, différaient seulement sur le mode de répartition des subsides nouveaux alloués à l'État pour l'installation des écoles, que M. Sée voulait enlever à l'État pour mettre entre les mains des Conseils généraux. La Commission du budget a écarté le projet de M. Sée et s'est prononcée en faveur de celui du Ministre. En présence de l'accord du gouvernement et de la Commission, M. Camille Sée s'est exécuté de bonne grâce et a retiré sa proposition.

Nous espérons pouvoir donner dans notre premier numéro le texte de ce projet devenu loi définitive par le vote conforme du Sénat.

2° Le second projet présenté par M. Bardoux sur la gratuité touche à des questions plus délicates sur lesquelles l'entente est moins générale; aussi l'étude qui en est faite est-elle moins avancée. Toutefois les bureaux de la Chambre ont déjà nommé les membres de la Commission chargée de son examen. Ce sont : MM. Hérault, Allègre, Bienvenu, Jametel, Bernard Lavergne, Bernier, Leroy, Charpentier, de Sonnier, Legrand (Louis) et Duvaux. M. Lavergne (Bernard) a été élu président et M. Legrand (Louis) secrétaire.

3° La Chambre a, dans sa séance du 14 janvier, pris en considération la proposition de M. Lelièvre sur le traitement des institutrices en exercice dans les communes de moins de 500 habitants. La Commission spéciale, qui, à la suite de ce vote, a été chargée d'étudier le projet, se compose de MM. Marmottan, duc de Padoue, Marion, Lelièvre, Mestreau, Dreux, Leroy, Duchasseint, Lacascade, Tiersot et Frébault. M. Mestreau a été élu président et M. Lacascade secrétaire. Le Ministre et l'auteur de la proposition sont d'accord sur la nécessité de remédier à la situation que cette proposition a en vue; ils ne diffèrent que sur le moyen d'atteindre le même but. M. Lelièvre demande que le traitement des directrices d'écoles de filles dans les communes de moins de 500 habitants devienne une dépense

obligatoire au même titre que ceux des institutrices exerçant dans les communes plus peuplées. Le Ministre s'engage à arriver au même résultat au moyen du fonds de subvention inscrit annuellement pour cet objet à son budget et promet de demander l'augmentation de ce crédit spécial de façon à satisfaire à tous les besoins. On est peu éloigné, on le voit, d'une entente complète; nous la souhaitons vivement dans l'intérêt des institutrices dont la carrière est déjà si difficile.

La Chambre des députés ne s'est pas bornée à examiner ces projets déjà anciens; d'autres propositions de loi lui ont été soumises par le Gouvernement et par plusieurs de ses membres.

1° Dans la séance du 22 janvier, M. Bardoux, Ministre de l'Instruction publique, a présenté un projet des plus importants. Ce projet enlève aux Préfets le service de l'instruction primaire pour le rendre aux Recteurs d'Académie. Voici le texte de ce document :

Projet de loi sur la nomination des instituteurs.

Art. 1er. L'enseignement primaire est administré, comme l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur, par le recteur de l'académie, sous l'autorité du ministre de l'instruction publique.

Le recteur exerce, sur le rapport de l'inspecteur d'académie, les attributions déférées aux préfets par les articles 8 et 9 de la loi du 14 juin 1854, et par les lois et décrets ultérieurs pour tout ce qui touche au personnel et à la discipline de l'enseignement primaire public ou libre et des salles d'asile.

L'inspecteur d'académie exerce, sous l'autorité du recteur, les attributions déférées à ce dernier par les articles 27, 28 et 30 de la loi du 15 mars 1850, en ce qui concerne l'ouverture des écoles libres.

Art. 2. La présidence du conseil départemental de l'instruction publique est attribuée au recteur ou en son absence au préfet.

Art. 3. Un décret, rendu en la forme des règlements d'administration publique, déterminera les attributions du préfet en ce qui concerne la partie financière du service de l'instruction primaire dans le département.

Dans un exposé des motifs plein d'intérêt, le Ministre répond aux diverses objections que présentent les partisans du maintien du service de l'enseignement primaire parmi les attributions préfectorales. A notre avis, il eût peut-être mieux valu embrasser l'ensemble de la question soulevée, l'examiner sous tous ses aspects, étudier en particulier ce qu'il y a de fondé dans la demande de ceux — et ils sont nombreux — qui réclament la création de directions départementales de l'instruction primaire.

Bien que le Ministre dise : « Sans doute, la loi organique qui, nous » l'espérons, sera déposée, pourra, si un directeur est créé par département, apporter quelques modifications de détail dans l'application de la loi que nous présentons, mais elle ne portera aucune » atteinte au principe même que nous voulons dès à présent con-

» sacrer », nous craindrions, si le projet était adopté, que la question ne restât pas entière.

Dans la séance du 14 janvier, outre le vote de la prise en considération de la proposition de M. Lelièvre, trois projets nouveaux sur l'instruction ont été déposés par MM. Nadaud, Talandier, et Paul Bert.

2° Le projet de M. Martin Nadaud avait déjà été présenté en mars 1877 à l'ancienne Chambre des députés. Il a pour but d'encourager la création d'écoles professionnelles d'apprentissage dans chaque département. La Chambre a déclaré l'urgence de cette proposition qui a été renvoyée à l'examen des bureaux. La Commission chargée de l'étude du projet se compose de MM. Bouquet, le Provost de Launay père, Logerotte, Truelle, Reyneau, Legrand (Pierre), Talandier, Clémenceau, Gilliot, Martin Nadaud et Codet. M. Nadaud, l'auteur de la proposition, a été nommé président, et M. Clémenceau, secrétaire.

3° Le projet présenté par M. Talandier et plusieurs de ses collègues a pour objet d'assurer la liberté de conscience dans les écoles et dans les examens; il a été renvoyé à la Commission d'initiative parlementaire.

4° Le projet de M. Paul Bert, relatif aux conditions d'établissement des écoles normales primaires, impose à chaque département l'obligation d'entretenir une école normale d'instituteurs et une école normale d'institutrices. On sait que la loi de 1850, qui régit actuellement cette matière, oblige les départements à une seule chose, c'est à assurer le recrutement des instituteurs communaux. Quant au mode de pourvoir à ce recrutement, les Conseils généraux sont libres dans leur choix : ils peuvent entretenir des élèves-maîtres soit dans des écoles primaires du département, soit dans l'école normale d'un département voisin, soit, enfin, créer, comme le veut M. Bert, une école normale d'instituteurs spéciale au département. En fait, c'est ce dernier mode qui a été généralement adopté, puisque cinq départements seulement ne possèdent pas d'école normale et envoient leurs élèves-maîtres dans des cours normaux ou des écoles normales voisines. La proposition de M. Bert a donc surtout une portée considérable en ce qui concerne les écoles normales d'institutrices, qui ne sont qu'au nombre de dix-sept.

Le projet de M. Bert, sur lequel l'urgence a été déclarée, a été renvoyé à l'examen des bureaux qui ont nommé comme membres de la Commission chargée de cette étude : MM. Barodet, le Provost de Launay, Parent, Sallard, Lockroy, Mathé, Devès, Papon, Chalamet, Parry et Bert (Paul). M. Paul Bert a été élu président, et M. Devès secrétaire de cette Commission.

5° Un autre projet a été présenté dans la séance du 18 janvier sur l'enseignement primaire. Son auteur, M. Laroche-Joubert, a voulu procurer gratuitement et sans déplacement l'enseignement élémentaire aux enfants du plus grand nombre. Il demande, pour cela, que toute personne soit dispensée de la possession du brevet de capacité

pour donner gratuitement l'instruction aux enfants trop éloignés de l'école pour la fréquenter assidûment. Il établit ensuite certaines récompenses (brevets et médailles) qui seraient délivrées par le Ministre aux personnes qui se distingueraient par les résultats obtenus dans ce mode d'enseignement. M. Laroche-Joubert oublie que la situation des personnes charitables dont il veut consacrer législativement les droits est réglée par notre législation scolaire. Ces personnes peuvent, aux termes de la loi de 1850 (art. 29), apprendre à lire et à écrire aux enfants, avec la seule autorisation du délégué cantonal. La proposition que nous venons de signaler nous paraît donc superflue.

6° Enfin dans la séance du 29 janvier, M. Chalamet a déposé un projet qui a pour but de créer à Paris une *École pédagogique* qui ferait face au recrutement des directrices et maîtresses adjointes des écoles normales d'institutrices et d'inspectrices des écoles de filles et des salles d'asile. Les élèves seraient, à leur entrée, munies des deux brevets; elles suivraient un cours dont la durée serait de dix mois. Le projet a été renvoyé à la commission d'initiative parlementaire.

Sénat. — Dans la séance du 28 janvier, le Sénat a adopté en première lecture, sur le rapport de M. de la Sicotière, un intéressant projet de loi relatif à la destruction des insectes nuisibles et à la conservation des oiseaux utiles. Nous signalerons particulièrement l'article 22 qui a été voté après un excellent discours de M. Lafond de Saint-Mûr : « Des primes annuelles seront attribuées aux insti- » tuteurs qui utiliseront leurs loisirs à enseigner l'insectologie à » leurs élèves, à s'occuper de la destruction des insectes nuisibles » et de la conservation des oiseaux insectivores. Les élèves signalés » comme d'utiles auxiliaires des maîtres, participeront aux primes. » Le Sénat a décidé qu'il passerait à une seconde délibération.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Muséum ethnographique des Missions scientifiques. — Le 23 janvier dernier a eu lieu, au Palais de l'Industrie, l'inauguration solennelle du Muséum ethnographique des Missions scientifiques par le Ministre de l'Instruction publique. M. Bardoux a prononcé à cette occasion, un discours vivement applaudi dans lequel il a chaudement félicité l'habile organisateur de ce muséum, M. le baron de Watteville, directeur des sciences et lettres au Ministère de l'Instruction

publique. Le Ministre a rappelé les services rendus à la science et à la civilisation par les courageux explorateurs des contrées lointaines. Il a remis la croix de la Légion d'honneur à M. Wiener, l'explorateur du Chili et du Pérou, et les palmes universitaires à plusieurs voyageurs qui ont enrichi les collections composant le musée ethnographique. Des conférences quotidiennes sont faites à 2 heures par divers explorateurs.

Agriculture. — Avis. — Durant la prochaine session, la Société des agriculteurs de France décernera une somme de 1,500 francs, en prix et médailles, aux instituteurs et institutrices primaires, communaux ou libres, des départements de l'Eure, de la Somme, du Jura, de la Haute-Saône et de l'Isère, qui, par leur enseignement et la tenue de leurs jardins, auront fait les plus louables efforts pour développer chez leurs élèves le goût de l'agriculture, et auront obtenu les meilleurs résultats.

Exposition universelle. — M. Maggiolo, ancien directeur de l'académie de Nancy a été chargé par le Ministre de l'Instruction publique de recueillir les éléments d'une histoire de notre enseignement primaire avant 1789 dans les diverses provinces de France. Un questionnaire a été adressé à tous les instituteurs qui pourront, de la sorte, apporter un utile concours à l'œuvre entreprise par M. Meggiots.

Rhône. — L'instituteur d'Odenas, M. Jacquet, comprenant toute l'importance qu'on peut tirer des bibliothèques scolaires, a eu l'heureuse pensée d'ouvrir une souscription qui a produit la somme de 1,500 francs entièrement destinée à acheter des livres de lecture. I avait obtenu d'ailleurs du conseil municipal le vote d'un crédit de 300 francs pour acheter une armoire-bibliothèque. Le *Bulletin de l'instruction primaire du Rhône*, après avoir fait connaître ce fait, ajoute : « L'Inspecteur d'académie félicite M. Jacquet de l'initiative qu'il a su prendre dans cette circonstance. Il voudrait que son exemple trouvât des imitateurs ; l'œuvre des bibliothèques scolaires serait ainsi sûre de faire rapidement de sérieux progrès au profit du développement intellectuel et moral des populations. »

Un violent incendie vient de détruire l'un de nos plus florissants établissements d'instruction primaire, l'école normale d'institutrices de Lons-le-Saunier. Dès que le Ministre de l'Instruction publique a eu connaissance de ce malheur, il a mis à la disposition du Préfet du Jura une somme suffisante pour faire face aux premiers besoins notamment pour venir en aide aux maîtres et élèves dont tous effets avaient été la proie des flammes.

Le Ministère de l'Instruction publique a mis à l'étude un projet d'organisation de l'enseignement primaire supérieur. Une Commission a été formée pour préparer ce travail. Ses travaux sont déjà avancés et on espère que sous peu ils se traduiront en un projet de loi complet qui sera présenté aux Chambres par le Gouvernement.

Nièvre. — Une exposition scolaire préparatoire à l'Exposition universelle aura lieu à Nevers du 5 au 10 mars prochain. Le Conseil général a voté une somme de 500 francs pour cette exposition. La même assemblée a voté un crédit de 300 francs pour encourager la création de caisses scolaires dans le département.

Yonne et Isère. — Des expositions scolaires semblables auront lieu dans les départements de l'Yonne et de l'Isère.

Isère. — Grâce à l'initiative de M. l'Inspecteur primaire de la Mure et au concours empressé qu'il a rencontré chez les instituteurs de sa circonscription, une vive impulsion vient d'être donnée à l'œuvre des bibliothèques scolaires encore si en retard dans la partie montagneuse de ce département. (*Bulletin de l'Isère.*)

Pologne. — Le *Wiek* (Temps), de Varsovie, nous apprend que cette ville possédait au 1er janvier 1877, pour une population de 308,548 habitants, 181 établissements d'éducation, sans compter 16 établissements spéciaux, tels qu'une école vétérinaire, une école des arts et métiers, un institut des sourds et muets, etc.

Allemagne. — Les journaux d'outre-Rhin nous signalent un fait assez curieux et bien caractéristique des mœurs allemandes : il se produit, en ce moment, dans un grand nombre de cercles scolaires, une agitation assez vive en faveur du rétablissement des peines corporelles pour les enfants. Les lois nouvelles ayant édicté des pénalités contre les instituteurs et professeurs qui useraient de pareils moyens de répression, ces derniers considèrent une telle défense comme une atteinte à leurs droits et à leur autorité. Ils prétendent qu'il leur est impossible de faire obéir leurs élèves si on leur interdit les corrections manuelles. Des pétitions dans ce sens ont même été adressées au Reichsrath.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 1820-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Circulaire ministérielle relative au choix du trésorier des caisses des écoles.

Paris, le 10 décembre 1877.

Monsieur le Préfet,

Vous m'avez fait l'honneur de me consulter sur l'interprétation qu'il conviendrait de donner au dernier paragraphe de l'article 15 de la loi du 10 avril 1867, relatif à la comptabilité des caisses des écoles.

Ce paragraphe est ainsi conçu :

« Le service de la caisse des écoles est fait gratuitement par le percepteur. »

Je n'hésite pas à penser, et j'ai fait connaître mon appréciation à cet égard à M. le Ministre des finances, dans une dépêche du 16 mars dernier, que le texte précité de la loi du 10 avril 1867 n'implique pas que le percepteur doive nécessairement être chargé du service de la caisse ; il signifie simplement que, dans le cas où ce fonctionnaire est désigné pour remplir l'emploi de trésorier de la caisse des écoles, il ne peut demander aucune indemnité pour ce service.

Il demeure donc entendu que les municipalités ont le droit de choisir, en dehors du percepteur-receveur municipal, le comptable chargé de l'administration de la caisse.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts.

FAYE.

Circulaire ministérielle concernant les admissions à la retraite.

Paris, le 24 janvier 1878.

Monsieur le Préfet,

Par une circulaire du 19 novembre 1874, un de mes prédécesseurs a appelé votre attention sur la nécessité de restreindre dans une certaine mesure le nombre des propositions d'admission à la retraite concernant les instituteurs et les institutrices de votre département.

Les raisons financières qui vous étaient signalées avaient et ont encore leur valeur; mais une nouvelle considération, dont l'importance tout exceptionnelle ne vous échappera pas, me détermine à insister aujourd'hui sur la recommandation qui vous était faite alors.

Depuis cette époque est intervenue la loi du 17 août 1876 qui, en

élevant le minimum de la pension des membres de l'enseignemen primaire et en abaissant la limite d'âge, a multiplié les demandes d'admission à la retraite dans des proportions tellement considérables que la liquidation de toutes les pensions sollicitées depuis le mois de juin dernier a dû être suspendue. L'examen de 799 dossiers s'est ainsi trouvé arrêté.

Cette situation m'a vivement préoccupé au point de vue particulier du recrutement des instituteurs. En effet, si les maîtres formés depuis longtemps aux bonnes méthodes, se recommandant par une longue pratique de l'enseignement, se retiraient en aussi grand nombre, on serait exposé à ne pas trouver assez de candidats pour les remplacer convenablement. On ne pourrait, dans tous les cas, leur donner pour successeurs que des jeunes gens qui, malgré toute leur bonne volonté, manqueraient absolument d'expérience. Ce serait jeter un trouble profond dans le service et abaisser le niveau de l'enseignement primaire.

Je ne saurais donc trop insister, Monsieur le Préfet, sur la nécessité d'apporter la plus grande réserve dans les propositions d'admission à la retraite que vous me soumettrez à l'avenir.

S'il est indispensable de vous montrer sévère dans l'appréciation de toutes les demandes que vous recevrez, il est une catégorie d'instituteurs qui devra fixer spécialement votre attention : je veux parler de ceux qui demandent à se retirer pour cause d'infirmités et qui, aux termes de la loi précitée, ont droit à pension après quinze ans de services et quarante-cinq ans d'âge. Vous devrez veiller à ce que les certificats de médecin exigés en pareil cas ne soient délivrés qu'en parfaite connaissance de cause. La loi n'a pas entendu assurer à des fonctionnaires encore valides un repos rétribué, et ce serait éluder les dispositions de cette loi que de favoriser à cet égard une complaisance inadmissible.

Je vous répète, en terminant, ce qui vous était dit en décembre 1874 : les droits établis d'une manière incontestable doivent être reconnus et recevoir satisfaction; mais il importe de ne pas priver, sans nécessité absolue, l'administration de bons services, et de s'opposer à des prétentions qui ne seraient pas fondées.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. Bardoux.

Circulaire ministérielle relative aux instituteurs et institutrices retraités avant le 22 août 1876.

Paris, le 22 février 1878.

Monsieur le Préfet,

La situation des instituteurs et institutrices retraités a été très-sensiblement améliorée depuis plusieurs années. La loi du 17 août

1876 leur assure, après vingt-cinq ans de services, un minimum de pension de 600 et de 500 francs.

Quant à ceux qui se sont retirés avant la promulgation de cette loi, ils reçoivent des secours complémentaires destinés à porter leur pension à 500 fr. Mais, parmi ceux-là, il est une catégorie qui présente une inégalité regrettable. Je veux parler de ceux qui ne recevaient aucun secours complémentaire, parce que le montant de leur pension et de leurs revenus personnels dépassait 360 francs.

J'ai pu, il est vrai, en fin d'année, allouer, sur les crédits disponibles, des compléments de pension à ceux de ces maîtres dont les ressources dépassaient 360 francs sans atteindre 500 francs; mais je me suis vu, à mon grand regret, dans la nécessité de leur tenir compte de leurs revenus personnels.

Aujourd'hui, le gouvernement désire vivement voir cesser cette anomalie, et je me propose de demander aux Chambres l'augmentation de crédit nécessaire pour compléter intégralement à 500 francs la pension de tous les instituteurs et de toutes les institutrices retraités antérieurement à la loi du 17 août 1876, dont la pension est inférieure à 500 francs.

En conséquence, je vous prie de me faire connaître exactement, avant le 5 mars prochain, le nombre des instituteurs et institutrices de votre département admis à la retraite avant la loi du 17 août 1876, ainsi que le chiffre total des pensions dont ils jouissent.

Vous voudrez bien consigner ces renseignements dans un tableau conforme au modèle ci-joint.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. Bardoux.

NOMS ET PRÉNOMS DES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES HABITANT ACTUELLEMENT LE DÉPARTEMENT et jouissant d'une pension de retraite (l'admission à la retraite ayant eu lieu avant le 22 août 1876, date de la promulgation de la loi).	TOTAL DES PENSIONS DE RETRAITE DE CES INSTITUTEURS ET INSTITUTRICES. (Les ressources personnelles ne doivent, en aucune façon, figurer dans ce total.)

Inspection primaire. — 5 janvier 1878. — M. Achard, inspecteur primaire à Mirande (Gers), est nommé à Murat (Cantal);

M. Dieuzeide, inspecteur primaire (3e classe) à Argelès (Hautes-

Pyrénées), est nommé à Moissac (Tarn-et-Garonne), en remplacement de M. Amen;

M. Amen, inspecteur primaire à Moissac (Tarn-et-Garonne), est nommé à Mirande (Gers), en remplacement de M. Achard.

7 janvier. — M. Robin, inspecteur primaire à Mauriac, admis à la retraite, est nommé inspecteur primaire honoraire.

26 février. — M. Léger, inspecteur primaire à Melle (Deux-Sèvres), est nommé à la Roche-sur-Yon (Vendée), en remplacement de M. Chollet;

M. Chollet, inspecteur primaire à la Roche-sur-Yon (Vendée), est nommé à Melle (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Léger;

M. Caubit, inspecteur primaire à Cognac (Charente), est nommé aux Sables-d'Olonne (Vendée), en remplacement de M. Beuzeval;

M. Beuzeval, inspecteur primaire aux Sables-d'Olonne (Vendée), est nommé à Pont-Audemer (Eure).

Écoles normales primaires. — 31 décembre 1877. — M. l'abbé Marchant, aumônier de l'école normale primaire de Douai, est promu de la 2e à la 1re classe, à partir du 1er janvier 1878.

24 janvier 1878. — M. Renoux, directeur (3e classe) de l'école normale de Lagord (Charente-Inférieure), est nommé en la même qualité à Montauban (Tarn-et-Garonne), en remplacement de M. Labroue.

27 janvier. — M. Albisson, professeur au collége de Saint-Flour, est nommé maître-adjoint à l'école normale primaire de Loches (Indre-et-Loire).

Légion d'honneur. — Par décret, en date du 7 février 1878, M. Ouvré, recteur de l'Académie de Grenoble, a été nommé *officier de la Légion d'honneur.*

Ont été nommés *chevaliers de la Légion d'honneur :*

7 février 1878 : MM. Rastoix, instituteur à Villosanges (Puy-de-Dôme), doyen des instituteurs de France (80 ans d'âge; instituteur depuis 57 ans);

Vapereau, inspecteur général de l'instruction primaire;

Carré, inspecteur d'Académie des Ardennes;

Bony (Joseph), directeur de l'école normale primaire de Melun;

Gœpp (Edouard), chef du bureau des bibliothèques scolaires au Ministère de l'Instruction publique;

8 février : MM. Malnory, inspecteur primaire en retraite, et Gatin, instituteur en retraite.

Distinctions honorifiques.

Est nommé *officier de l'Instruction publique :*

2 janvier 1878 : M. Roche, instituteur en retraite à Sainte-Florine (Haute-Loire).

Sont nommés *officiers d'académie :*

2 janvier 1878 : MM. Lagoguey, instituteur à Saint-Mards-en-Othe (Aube); Langlois, médecin de l'école normale primaire de la Haute-Loire; Izoulet, instituteur à Cazes-Mondenard (Tarn-et-Garonne);

23 février : M. Baras, instituteur à Liancourt (Oise).

Une médaille d'argent de 2me classe a été décernée à M. Rougier, instituteur communal à Excideuil (Dordogne), pour avoir fait preuve de dévouement en travaillant à l'extinction de plusieurs incendies et en arrêtant un cheval emporté qui venait de renverser plusieurs personnes et de briser la voiture à laquelle il était attelé. (*Journal officiel* du 6 janvier.)

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

Chambre des députés. — 1° Dans le mois qui vient de s'écouler, aucune proposition nouvelle relative à l'instruction primaire n'a été faite à la Chambre des députés. Parmi les projets que nous connaissons déjà, un seul, celui de M. Barodet, a occupé en séance publique cette assemblée. Le 1er mars, la Chambre a voté, sur le rapport de M. Deschanel, la prise en considération de cette proposition. Le vote a eu lieu après déclaration par M. le Ministre de l'Instruction publique que, sans s'opposer à la prise en considération, il faisait les plus expresses réserves sur le fond même du projet en discussion, et qu'il ferait part de ses critiques à la commission spéciale qui serait chargée de son examen. Il a été décidé, sur la demande de M. Deschanel, que, en raison de l'importance de la proposition de loi, cette commission se composerait de 22 membres, au lieu de 11.

2° Les bureaux de la Chambre ont nommé les membres de la commission chargée d'examiner le projet de loi présenté par le gouvernement sur la *nomination des instituteurs*. Cette commission, composée de MM. Chantemille, Duvaux, Faye, Constans, Drumel, Roussel, Chalamet, de Sonnier, Gatineau, Brice (René) et Ganne, a choisi M. Roussel pour président et M. Duvaux pour secrétaire. La commission s'est mise immédiatement à l'œuvre, et, d'après les renseignements qui nous parviennent, elle s'est prononcée contre le le projet ministériel.

La commission nommée pour étudier le projet de loi sur les *écoles normales primaires* a choisi pour rapporteur l'auteur même de la proposition, M. Bert.

3° Dans sa séance du 13 février, la Chambre des députés a voté les chapitres du budget du Ministère de l'Instruction publique relatifs au service de l'instruction primaire. Toutes les augmentations de crédit que nous avons indiquées dans notre premier numéro, ont été généreusement accordées. Dans le cours de la discussion, M. Bert

a présenté un amendement qui avait pour but de porter au taux uniforme de 500 francs toutes les pensions des instituteurs admis à la retraite avant le 1er janvier 1874, sans tenir compte de leurs ressources personnelles. On sait que le plus grand nombre des instituteurs retraités avant cette date ne jouissent que d'une pension qui, jointe à leurs revenus personnels, ne dépasse pas 360 francs. Devant la promesse donnée par le Ministre de faire de la demande de M. Bert une proposition spéciale qu'il présenterait aux Chambres dès qu'il pourrait évaluer exactement la dépense qu'elle occasionnera, l'auteur a retiré son amendement. M. le Ministre a tenu parole et, dès le 22 février, il adressait aux Préfets à ce sujet une circulaire que nos lecteurs trouveront parmi les actes officiels.

Sénat. — Le projet de loi relatif aux constructions d'écoles, adopté par la Chambre des députés, a été déposé au Sénat le 19 février par le gouvernement. Il a été renvoyé à la commission des Finances. — Le Ministre des Finances a présenté un projet de loi sur la *retraite des fonctionnaires.* Ce projet intéresse particulièrement le personnel de l'enseignement primaire dont les retraites, réglées par des lois récentes, sont complétement modifiées. Nous consacrerons, dans la première partie de notre prochain numéro, un article spécial à une proposition si importante.

M. de Parieu, ancien Ministre de l'Instruction publique, aujourd'hui sénateur, a présenté un projet de loi sur *l'enseignement départemental de l'agriculture.* D'après cette proposition, des notions élémentaires d'agriculture et d'horticulture seraient désormais au nombre des matières *obligatoires* de l'enseignement primaire; tous les départements devraient posséder une chaire d'agriculture et d'horticulture, dont le titulaire serait chargé de leçons à l'école normale primaire et de conférences aux instituteurs et aux agriculteurs des différentes parties du département. Le Sénat, sur le rapport de M. Robert-Dehault, a pris cette proposition en considération, et l'a renvoyée aux bureaux, qui ont composé la commission chargée de son examen de MM. Salmon, Lamorte, Robert-Dehault, Soubigou, Ribière, colonel Meinadier, comte de Bouillé, Houssard et de Parieu. M. Salmon a été élu président et M. Ribière secrétaire de ladite commission.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Les Instituteurs à l'Exposition Universelle de 1878. — En 1867, bien des mois avant l'ouverture de l'Exposition universelle, le gouvernement, aidé des départements, des communes, des journaux

d'instruction primaire, s'était mis à la tête d'un mouvement considérable tendant à faciliter aux instituteurs la visite de cette Exposition. On sait que cet essai réussit parfaitement ; des milliers de maîtres purent venir à Paris pour compléter leurs connaissances pédagogiques, par la comparaison des méthodes adoptées dans les divers Etats étrangers qui étaient représentés à l'Exposition universelle. Ils furent admis à visiter un musée scolaire installé au ministère et assistèrent également en grand nombre aux intéressantes conférences qui leur étaient faites à la Sorbonne par les hommes les plus versés dans la science de l'enseignement. Les résultats produits par l'organisation de cette sorte de Congrès d'instituteurs ont été importants ; ils eussent été sans nul doute plus décisifs sans les événements de 1870.

Nous apprenons avec plaisir que le Ministre de l'Instruction publique ne veut pas rester en arrière de son prédécesseur de 1867 et qu'il prend toutes les mesures nécessaires pour permettre au plus grand nombre possible d'instituteurs d'assister à cette Exposition dont la partie scolaire aura comme à Vienne et à Philadelpbie, une importance toute particulière.

Les instituteurs, en effet, ne sont pas riches ; les modestes traitements qu'ils reçoivent suffisent à peine à faire face aux nécessités de la vie, qui devient de plus en plus difficile ; ils ne sauraient, malgré leur désir, trouver les fonds nécessaires au paiement d'un long voyage et d'un séjour coûteux dans la capitale. Il est donc de toute nécessité que le gouvernement demande aux Chambres des crédits pour cet objet ; la libéralité des Conseils électifs ne fera pas non plus défaut.

Quel programme le Ministère doit-il se tracer à cet égard? Nous connaissons ce qui a été fait en 1867 : visites à l'Exposition universelle ; établissement d'un musée scolaire spécial qui, nous l'espérons, pourra enfin se constituer à l'état permanent, comme il existe déjà dans plusieurs pays de l'Europe; enfin, conférences pédagogiques. Ce programme serait pour 1878 complété par un *congrès pédagogique*, réunissant des membres de l'instruction primaire et les représentants les plus autorisés de la science pédagogique tant en France qu'à l'étranger. L'administration supérieure a accueilli avec faveur la formation de ce Congrès, et elle doit soumettre prochainement à une commission spéciale les détails d'organisation de tout ce programme. Des fonctionnaires de l'instruction primaire, des membres de l'enseignement libre, des représentants de la presse scolaire et des Sociétés vouées à l'enseignement feraient partie de cette commission.

Nous n'avons pas besoin de dire que la Direction de la *Revue Pédagogique* apportera son concours le plus dévoué à l'administration dans l'œuvre qu'elle a entreprise, et qui, nous en sommes convaincus, aura une influence considérable sur le développement de l'instruction.

Prix de vertu. — Dans sa séance du 4 août dernier, l'Académie française a décerné à Mlle Anglade, institutrice à Saint-Michel (Ariége), une médaille de vertu de 300 francs, de la fondation Marie Lasne.

L'initiative privée.— Le *Journal Franklin*, de Liége, nous apprend que l'on vient de fonder à Verviers une association appelée *la Jeune Garde de l'Instruction publique.*

Cette association a publié un appel dont nous extrayons ce qui suit:

« Nous irons trouver le pauvre en sa demeure, et nous lui dirons : Soyez sans inquiétude; nous voulons nous charger de l'avenir intellectuel de vos enfants. Ils pourront désormais aller en classe sans que leur costume les expose aux sarcasmes de leurs condisciples. Ces vêtements, ces livres qui vous font défaut, les voici; ce déficit, que la suppression du travail de vos enfants va introduire dans votre ménage, nous voulons l'amoindrir. Cette instruction que votre pauvreté devait refuser à vos fils, nous voulons la leur fournir. En faire des hommes, les rendre utiles à leurs semblables et à la société entière, voilà ce que nous désirons.

» Et nous arriverons ainsi à créer à nos écoles communales une nouvelle population, pleine de vie, d'intelligence et de zèle. Et lorsque, grâce à notre persévérance et à l'appui de nos concitoyens, nous aurons réussi à élever le niveau intellectuel de notre centre, alors nous serons assez récompensés du travail qne nous aurons entrepris ».

Le dernier numéro du *Bulletin de l'Instruction primaire de la Seine* publie les résultats de la 2e session de 1877 des examens pour le brevet de capacité. Sur 106 aspirants, 30 seulement ont obtenu le brevet, tandis que sur 1,006 aspirantes, 455 ont été admises.

Allemagne. — On lit dans *la Gazette de l'Allemagne du Nord*, du 13 janvier : « Le ministre de la guerre vient de publier une statistique de laquelle il résulte qu'en 1876 comme en 1875, la moyenne générale de l'instruction des conscrits a été relativement faible dans les régions nord-est et est de l'empire, dans la province de Prusse, dans le district d'Oppeln et dans l'Alsace-Lorraine. Par contre, elle a été plus favorable dans la région sud-ouest de l'Allemagne, sur la rive droite du Rhin et dans les États allemands moyens. L'année 1876-1877 présente des résultats plus satisfaisants que l'année précédente. Sur 86,670 conscrits fournis cette année-là par la Prusse, 78,661 avaient reçu l'instruction scolaire en langue allemande, 5,486 dans une langue étrangère, 2,523 n'avaient reçu aucune instruction. Dans l'empire allemand tout entier, il y a eu cette même année 140,197 conscrits, dont 130,939 avaient reçu l'instruction en langue allemande, 6,283 dans une autre langue et 2,975 n'avaient reçu aucune instruction.

En Saxe, les directeurs d'écoles normales d'instituteurs vont fonder un congrès annuel comme il en existe déjà en d'autres contrées de l'Allemagne. Le but de ce congrès est de favoriser le développement des écoles normales sous le rapport de l'enseignement pédagogique, de l'enseignement des écoles et du rapprochement personnel des instituteurs entre eux. On espère arriver à ce résultat par des réunions avec discussions sur les matières professionnelles et par la création d'un journal pédagogique. Le premier congrès aura lieu dans le courant de 1878. (*Journal officiel.*)

Belgique. — Les congrès scolaires se sont naturalisés dans ce pays, où ils se divisent, comme en Suisse, en congrès de langue germanique et de langue française. Au congrès néerlandais de Mons, en septembre dernier, une dame de talent, Mme de Caesemaker, a traité de l'éducation et de l'instruction et a soutenu la thèse que le niveau, pour les deux sexes, devait être le même. Elle a été appuyée par M. Vandevelde, qui voudrait voir les deux sexes confondus dans les écoles, où les institutrices auraient les classes inférieures et les instituteurs les classes supérieures.

La question des traitements a donné lieu à des observations sur le *minerval* des enfants. Il paraît que c'est de ce nom bizarre que se nomme, en Belgique, la finance ou rétribution scolaire. Au vote, on décide de demander un traitement fixe, avec la gratuité de l'enseignement primaire, comme au congrès de Namur.

La question de la nécessité des examens a été très-controversée. Les uns voudraient les supprimer, d'autres les maintenir annuels. Il a été décidé d'ajourner la discussion jusqu'après expérience plus ample du système actuel.

Japon. — En 1874, un tiers environ des enfants de 6 à 14 ans fréquentait l'école. La proportion s'est améliorée depuis. En une seule année le nombre des écoles élémentaires s'est élevé de 12,558 à 20,017, celui des maîtres de 25,532 à 36,866, et celui des écoliers de 1,145,802 à 1,714,768. En 1874, outre les écoles primaires, il y avait 32 écoles secondaires fréquentées par 3,153 élèves, 53 écoles normales avec 5,072 élèves et 91 écoles pour les langues étrangères. Il y a aussi à Tokio une école supérieure pour les filles ; mais on doit le reconnaître, l'éducation des filles est encore en enfance au Japon. Si déjà près de la moitié des garçons sont reçus dans les écoles, il n'y a guère encore qu'un sixième des filles à les fréquenter. (*Mittheilungen.*)

Les dépenses scolaires en Amérique. — Au moment où l'attention est portée en France sur le budget de l'instruction publique, il n'est pas sans intérêt de voir à quel chiffre s'élèvent les dépenses des écoles publiques, *par tête d'élève,* dans vingt des villes principales des Etats-Unis.

Villes	Population	Dépenses pour l'enseignement et l'inspection		Dépenses accessoires (chauffage) livres classiques, etc.		Total	
Baltimore....	303.000 hab.	86 fr.	85	22 fr.	60	109 fr.	45
Boston	342.000	117	20	39	80	157	»
Chicago......	425.000	83	65	16	65	100	30
Cincinnati ...	270.000	99	20	22	50	121	70
Cleveland....	140.000	78	95	24	65	103	60
Colombus....	43.000	79	80	31	10	110	90
Dayton......	33.400	96	40	31	50	127	90
Detroit.......	110.000	62	10	31	»	93	10
Fort-Wayne..	24.600	89	35	32	90	122	25
Indianopolis .	100.000	81	25	23	35	104	60
New-Haven ..	59.000	90	45	23	60	114	05
Newark.......	120.000	75	»	24	60	99	60
New-York ...	1.200.000	108	10	38	80	146	90
Nouv.-Orléans	195.000	111	10	30	20	141	30
Pittsbourg ...	130.000	95	65	30	10	125	75
Rochester....	84.000	81	30	43	40	124	70
Saint-Louis ..	450.000	104	60	46	»	150	60
San-Francisco	234.000	131	80	37	10	168	90
Springfield(M)	31.000	109	15	42	80	151	95
Tolédo	54.000	80	40	34	10	114	50

(*New-England Journal of Education*, 31 janvier 1878.)

Rien ne montre mieux la rapidité avec laquelle se développe l'éducation populaire aux États-Unis que la statistique comparée qu'on trouvera ci-après pour l'avant-dernier État incorporé à la grande république américaine. Il s'agit du Nebraska, dont l'organisation régulière date du 1er mars 1867. Cet État est situé à l'ouest du Missisipi, dans ce qu'on appelait naguère le grand désert du *far west*.

Sa population est évaluée à environ 225.000 habitants; elle est donc à peu près celle d'un des départements suivants : Aube, Haute-Marne, Cantal, Ariége, Hautes-Pyrénées. Voici sa situation scolaire pour les années finissant au 31 mars 1870 et au 31 mars 1877 :

	1870	1877
Nombre des comtés ayant donné des rapports scolaires......................	31	91
Districts scolaires organisés............	797	2,496
Enfants entre 5 et 21 ans..............	32,589	92,161
Enfants enrôlés dans les écoles........	12,719	56,774
Nombre d'écoles *graduées* (à cours distincts).................................	30	64
Nombre d'écoles *non graduées*.........	536	2,432
Nombre des maîtres employés.........	536	3,392
Nombre moyen des jours de classe par maître..............................	70	98

Salaire moyen d'un instituteur (par mois).	140 Fr.	80	177 Fr.	30
id. d'une institutrice id.	118	60	159	00
Part de l'État.........................	101,516	15	427,869	50
Revenus du fonds scolaire permanent...	65,174	80	492,296	95
Salaires des instituteurs et institutrices.	288,692	15	2,285,243	50
Total des dépenses scolaires...........	819,654	20	5,135,961	05
Valeur totale des propriétés scolaires...	885,415	85	9,311,929	40

CORRESPONDANCE

Nous avons reçu, trop tard pour l'insérer dans notre dernier numéro, la lettre suivante de M. Paul Bert, Député, professeur à la faculté des sciences de Paris, au sujet d'un de nos articles dans lequel était cité un important travail de l'honorable représentant.

Paris, le 1er Février 1878.

Monsieur le Directeur,

Je lis dans un article, fort bienveillant du reste, qu'un de vos collaborateurs, M. Buisson, a consacré à l'étude de mon Rapport fait au nom de la Commission chargée par la Chambre des Députés d'examiner *la proposition de loi de M. Paul Bert, modifiant les conditions du recrutement et du fonctionnement des instituteurs et des institutrices primaires*, le passage suivant :

« On sait que le ministère de l'Instruction publique prépare, en vue de l'Exposition prochaine, une statistique générale de l'instruction primaire. C'est à l'aide des documents non publiés mais réunis par le ministère, à titre d'essai, pour l'année scolaire 1875-76, que M. Bert a pu, nous dit-il lui-même, établir les tableaux qu'il a livrés à la publicité. Il y a donc dans ce document, outre l'intérêt qu'il présente en soi, une sorte d'avant goût de la statistique définitive et officielle que nous ne connaîtrons que dans quelques mois. » (P. 16.)

Je viens vous prier de vouloir bien insérer, dans votre publication, la rectification suivante, qui est faite tout autant dans l'intérêt du Ministère que dans le mien propre, ou, pour parler plus exactement, que dans celui de la Commission législative dont j'étais l'organe; chacun devant conserver à la fois le mérite et la responsabilité de ses actes et de ses œuvres.

Ce n'est pas à l'aide des documents non publiés mais recueillis par le ministère que j'ai pu dresser les tableaux dont il s'agit. La nécessité de leur établissement a été décidée en commission, le plan de leur disposition a été établi de la main du Rapporteur, et les calculs aussi faciles qu'innombrables et fastidieux qu'ils contiennent ont été faits par la même personne. C'est bien, assurément, par l'intermédiaire de l'administration de l'Instruction publique que la Commission a dû demander les chiffres dont elle avait besoin; mais l'initiative des recherches lui appartient tout entière, et elle a dû

parfois attendre pendant longtemps les réponses à ses nombreuses questions.

En matière de statistique, le seul mérite consiste à grouper les nombres de manière à résoudre des problèmes ; ce mérite, si mince qu'il soit en l'espèce, la Commission doit le revendiquer. Nous ne savons si le ministère, dans sa statistique officielle, adoptera les dispositions que nous avons cru devoir prendre, mais, à coup sûr, nous ne les lui avons pas empruntées.

Je saisis, du reste, très-volontiers cette occasion nouvelle de déclarer que l'administration de l'Instruction publique, et en particulier le Directeur de l'enseignement primaire, ont mis la bonne volonté la plus active à fournir à la Commission les renseignements nombreux qu'elle leur a demandés.

Veuillez agréer, etc.

Paul Bert.

Plusieurs de nos abonnés, qui se préparent au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire, nous ont prié de leur indiquer les ouvrages qu'il leur serait utile de posséder pour les aider dans cette préparation. Nous nous empressons de nous rendre à ce désir. L'examen que doivent subir les candidats comprend une épreuve écrite et des épreuves orales. L'épreuve écrite consiste dans un rapport sur une affaire d'inspection. Les épreuves orales consistent en interrogations : 1° sur les devoirs de l'instituteur; 2° sur la direction et la tenue des salles d'asile; 3° sur les méthodes d'enseignement; 4° sur les plans et le mobilier des maisons d'école; 5° sur les lois, décrets et règlements concernant l'instruction primaire. — Les ouvrages qui répondent à ce programme sont : 1° Lettres sur la profession d'instituteur, par Théry (1); 2° Nouveau Manuel des salles d'asile, par une sœur, directrice de salle d'asile (1); 3° Cours de pédagogie, par Charbonneau, avec introduction de M. Rapet (1) et l'École primaire, par Rousselot (1); 4° Les Écoles publiques en France et en Angleterre par Narjoux (2); 5° Le Code de l'instruction primaire par Pichard (3) et l'Inspection des écoles primaires par MM. Brouard et Defodon (3). — Plusieurs des parties de ce programme ont déjà été traitées dans la *Revue pédagogique*; les autres le seront prochainement, la direction de la *Revue* voulant que ce journal devienne l'auxiliaire indispensable des candidats au certificat d'aptitude aux fonctions d'inspecteur primaire.

---

(1) Librairie Delagrave.
(2) Librairie Morel.
(3) Librairie Hachette.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 3788-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Circulaire ministérielle relative à la comptabilité de l'instruction primaire.

Paris, le 26 février 1878.

Monsieur le Préfet,

Les premières instructions qui vous ont été adressées pour l'exécution de la loi du 19 juillet 1875, relative au traitement des instituteurs primaires, ont établi en principe que, lorsqu'une commune se trouve avoir versé une somme plus forte que le contingent qui lui a été définitivement assigné, son contingent pour l'année suivante doit être diminué d'une somme égale à l'excédant constaté.

Un grand nombre de communes ont réclamé contre ce mode d'opérer; elles ont demandé que l'excédant, au lieu d'être reporté à l'exercice suivant, leur fût restitué, parce qu'il provenait souvent de fonds libres et qu'il leur était nécessaire pour faire face à des dépenses urgentes.

Le report des excédants d'un exercice sur l'autre n'avait été indiqué, dans l'origine, que comme un moyen transitoire de passer d'un ancien état de choses à un nouveau, qu'il fallait étudier. Après deux années d'expérience, mon administration a reconnu que le système des reversements est préférable. Ce système permet, en effet, de restituer aux communes des sommes qui peuvent leur faire défaut; il met à ma disposition des ressources importantes qui me sont nécessaires pour solder, en clôture d'exercice, des dépenses engagées; il simplifie, d'ailleurs, la liquidation des contingents, en la restreignant aux faits accomplis à la fin de chaque exercice.

Cette manière de voir ayant été partagée par M. le ministre des finances, M. le trésorier général devra, dès qu'il aura reçu copie de votre arrêté fixant les contingents définitifs, dresser un état faisant ressortir les excédants à reverser. Cet état, dont le modèle lui a été donné par M. le ministre des finances, sera visé et arrêté par vous; il servira au trésorier général de titre d'annulation, au compte des cotisations municipales (traitements des instituteurs primaires), du montant des excédants de contingents versés. La restitution en sera opérée alors, soit à titre de placements de fonds de communes, soit pour le compte du département, à titre de produits destinés au service de l'instruction primaire, soit enfin pour le compte de l'État, à titre de recettes accidentelles, etc.

Cette mesure est applicable à l'exercice 1877. Vous voudrez bien

vous concerter avec le trésorier général pour en assurer l'exécution.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'instruction publique,
des cultes et des beaux-arts,
A. BARDOUX.

Administration centrale. — 15 janvier. — M. Bucaille, employé au ministère des finances, est attaché au cabinet du ministre de l'instruction publique.

31 janvier. — M. Le Bourgeois (Henri), sous-chef au 2e bureau de la direction de l'enseignement primaire, est chargé de la direction dudit bureau pendant la durée du congé accordé à M. Fontaine de Resbecq.

24 février. — M. Magnabal, chef de division adjoint à la division de comptabilité, est nommé chef de la même division, en remplacement de M. Bouin, décédé.

Administration académique. — 1er février. — MM. Arreiter et Jourdanet, anciens inspecteurs d'académie, sont nommés inspecteurs d'académie honoraires;

M. Jonette, inspecteur d'académie (2e classe) à Blois, est nommé en la même qualité à Versailles, en remplacement de M. Arreiter;

M. Dormoy, professeur de rhétorique au collége de Beauvais, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Blois, en remplacement de M. Jonette;

M. Aubin, inspecteur d'académie (1re classe) à Lyon, est nommé inspecteur d'académie à Paris;

M. Courcière, inspecteur d'académie (1re classe) à Toulouse, est nommé en la même qualité à Lyon, en remplacement de M. Aubin;

M. Belin, inspecteur d'académie (2e classe) à Marseille, est nommé en la même qualité à Toulouse, en remplacement de M. Courcières;

M. Lalande, inspecteur d'académie (2e classe) à Montpellier, est nommé en la même qualité à Marseille, en remplacement de M. Belin;

M. de Barneval, inspecteur d'académie (1re classe) à Evreux, est nommé en la même qualité à Montpellier, en remplacement de M. Lalande;

M. Delamain, inspecteur d'académie (3e classe) à Clermont, est nommé en la même qualité à Evreux, en remplacement de M. de Barneval;

M. Rousselot, inspecteur d'académie (2e classe) à Amiens, est nommé en la même qualité à Clermont, en remplacement de M. Delamain;

M. Brétignère, inspecteur d'académie (1re classe) à Foix, est nommé

en la même qualité à Amiens, en remplacement de M. Rousselot;

M. Guerrier, ancien professeur de rhétorique, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Foix, en remplacement de M. Brétignère;

M. Bricon, inspecteur d'académie (3e classe) à Valence, est nommé en la même qualité à Niort, en remplacement de M. Frémy;

M. Landrin, inspecteur d'académie (3e classe) à Perpignan, est nommé en la même qualité à Valence, en remplacement de M. Bricon;

M. Ditandy, inspecteur d'académie (2e classe) à Carcassonne, est nommé en la même qualité à Perpignan, en remplacement de M. Landrin;

M. Frémy, inspecteur d'académie (3e classe) à Niort, est nommé en la même qualité à Carcassonne, en remplacement de M. Ditandy;

M. l'abbé Laurent, inspecteur d'académie (3e classe) à Bar-le-Duc, est nommé en la même qualité à Mont-de-Marsan, en remplacement de M. Jourdanet;

M. Langrognet, inspecteur d'académie (3e classe) à Annecy, est nommé en la même qualité à Bar-le-Duc, en remplacement de M. Laurent;

M. Bonnesœur, ancien inspecteur d'académie à Moulins, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Draguignan, en remplacement de M. Pérot;

M. Ducoudré, inspecteur d'académie (3e classe) à Arras, est nommé en la même qualité à Chambéry, en remplacement de M. Hébert;

M. Beurier, professeur agrégé de philosophie, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Arras, en remplacement de M. Ducoudré;

M. Audray, inspecteur primaire, est nommé inspecteur d'académie (3e classe) à Mende, en remplacement de M. Parlier du Mayel;

M. Duranton, inspecteur d'académie (2e classe) à Tulle, est nommé en la même qualité à Tarbes, en remplacement de M. Debaise.

M. Debaise, inspecteur d'académie (3e classe) à Tarbes, est nommé en la même qualité à Tulle, en remplacement de M. Duranton.

11 février. — M. Delamain, inspecteur d'académie à Evreux, est promu de la 3e à la 2e classe.

15 février. — M. Chevriaux, ancien inspecteur d'académie à Paris, est nommé inspecteur d'académie honoraire;

M. Aubin, inspecteur d'académie (1re classe) à Lyon, est nommé inspecteur d'académie à Paris, en remplacement de M. Chevriaux, admis à la retraite.

18 février. — M. Belin, inspecteur d'académie, appelé à la résidence de Toulouse, est maintenu, sur sa demande, à Marseille;

M. Lalande, inspecteur d'académie (2e classe), appelé à la résidence de Marseille, est nommé à Toulouse.

21 février. — M. Conus, inspecteur d'académie (3e classe) à Epinal, est promu à la 2e classe.

Inspection primaire (1). — *5 janvier 1878.* — M. Carrère, inspecteur (2e classe) à Perpignan (Pyrénées-Orientales), est nommé, en la même qualité, à Bordeaux (Gironde), en remplacement de M. Chaumeil;

M. Baquié, inspecteur (1re classe) à Privas (Ardèche), est nommé, en la même qualité, à Perpignan (Pyrénées-Orientales), en remplacement de M. Carrère;

M. Chapellier, inspecteur (2e classe) à Tournon (Ardèche), est nommé, en la même qualité, à Privas (même département), en remplacement de M. Baquié;

M. Clément-Savoye, inspecteur (3e classe) à Cosne (Nièvre), est nommé, en la même qualité, à Tournon (Ardèche), en remplacement de M. Chapellier;

M. Stolz, inspecteur (3e classe) à Semur (Côte-d'Or), est nommé, en la même qualité, à Cosne (Nièvre), en remplacement de M. Clément-Savoye;

M. Pinel, inspecteur (2e classe) à Gray (Haute-Saône), est nommé, en la même qualité, à Semur (Côte-d'Or), en remplacement de M. Stolz;

M. Becker, inspecteur (2e classe) à Thonon (Haute-Savoie), est nommé, en la même qualité, à Gray (Haute-Saône), en remplacement de M. Pinel;

M. Marsein, inspecteur (2e classe) à Murat (Cantal), est nommé, en la même qualité, à Thonon (Haute-Savoie), en remplacement de M. Becker;

M. Achard, inspecteur (3e classe) à Mirande (Gers), est nommé, en la même qualité, à Murat (Cantal), en remplacement de M. Marsein;

M. Gillet, inspecteur (2e classe) à Montargis (Loiret), est nommé, en la même qualité, à Clamecy (Nièvre), en remplacement de M. Maupin;

M. Maupin, inspecteur (2e classe) à Clamecy (Nièvre), est nommé, en la même qualité, à Dijon (Côte-d'Or), en remplacement de M. Delavelle;

M. Delavelle, inspecteur (2e classe) à Dijon (Côte-d'Or), est nommé, en la même qualité, à Châlons (Marne), en remplacement de M. Laurent;

M. Laurent, inspecteur (2e classe) à Châlons (Marne), est nommé, en la même qualité, à Joigny (Yonne), en remplacement de M. Heinrich, admis à la retraite;

M. Boucher, inspecteur (2e classe) à Confolens (Charente), est nommé inspecteur (1re classe) à Brest (Finistère), en remplacement de M. Berson;

M. Amen, inspecteur (3e classe) à Moissac (Tarn-et-Garonne), est nommé, en la même qualité, à Confolens (Charente), en remplacement de M. Boucher;

M. Dieuzeide, inspecteur (3e classe) à Argelès (Hautes-Pyrénées),

---

(1) Nous rétablissons, dans son entier, le mouvement du 5 janvier dont nous avons pu donner une partie dans notre dernier numéro, avant même le bulletin officiel du ministère.

est nommé, en la même qualité, à Moissac (Tarn-et-Garonne), en remplacement de M. Amen;

M. Tallieu, inspecteur (2e classe) à Saint-Girons (Ariége), est nommé, en la même qualité, à Argelès (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Dieuzeide;

M. Duclos, inspecteur (3e classe) à Marennes (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Saint-Girons (Ariége), en remplacement de M. Tallieu;

M. Vincent, inspecteur (2e classe) à Cherbourg (Manche), est nommé, en la même qualité, à Marennes (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Duclos;

M. Jullian est nommé inspecteur (2e classe) à Alais (Gard), en remplacement de M. Gausserand;

M. Bonnet est nommé inspecteur à Montargis, en remplacement de M. Gillet;

M. Le Pelley, inspecteur (2e classe) à Ancenis (Loire-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Nantes (même département), en remplacement de M. Pineaux;

M. Chancerel, inspecteur (2e classe) à Ploërmel (Morbihan), est nommé, en la même qualité, à Ancenis (Loire-Inférieure), en remplacement de M. Le Pelley;

M. Prunier, inspecteur (3e classe), en congé, est nommé inspecteur (même classe) à Ploërmel (Morbihan), en remplacement de M. Chancerel;

M. Hugot, inspecteur (1re classe), à Dax (Landes), est nommé en la même qualité à Saint-Jean-d'Angely (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Samalens.

M. Samalens, inspecteur (2e classe), à Saint-Jean-d'Angely (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Dax (Landes), en remplacement de M. Hugot.

8 janvier. — M. Malet, inspecteur à Villeneuve-sur-Lot (Lot-et-Garonne), est promu de la 2e à la 1re classe de son emploi, à partir du 1er janvier 1878.

12 janvier. — M. Bréard, inspecteur (1re classe) à Niort (Deux-Sèvres), est nommé, en la même qualité, à Cherbourg (Manche), en remplacement de M. Vincent.

17 janvier. — Le service de l'inspection primaire, à Paris, est réparti ainsi qu'il suit :

MM. Pichard	16e	arrondissement
Cadet..........	7e et 15e	—
de Montmahou.	9e et 10e	—
Ebrard	1er et 13e	—
Hément	17e	—
Berger.........	3e et 4e	—
Pitolet..........	18e	—
Dupaigne......	2e et 14e	—
Grimon	12e	—

Jost...........	11e arrondissement	
Artoux.........	20e	—
Georgin........	5e et 6e	—
Chaumeil......	8e et 19e	—

30 janvier. — M. Maurin, inspecteur retraité, est nommé inspecteur primaire honoraire.

31 janvier. — M. Boiron, inspecteur (2e classe) à Apt (Vaucluse), est nommé en la même qualité à Sisteron (Basses-Alpes), en remplacement de M. Rolet;

M. Rolet, inspecteur (3e classe) à Sisteron (Basses-Alpes), est nommé, en la même qualité à Apt (Vaucluse), en remplacement de M. Boiron;

M. Levat, directeur de la classe primaire annexée au collége d'Arles, est nommé inspecteur (3e classe) à Ajaccio (Corse), en remplacement de M. Istria, admis à la retraite;

M. Vacelet, maître-adjoint à l'école normale d'Avignon, est nommé inspecteur (3e classe) à Sartène (Corse), en remplacement de M. Galloni.

1er février. — M. Maréchal, inspecteur à Beaune (Côte-d'Or), est promu de la 3e à la 2e classe.

8 février. — M. Gillet, inspecteur à Clamecy (Nièvre), est promu de la 2e à la 1re classe.

20 février. — M. Garsault, inspecteur (1re classe) à Lons-le-Saulnier (Jura), est nommé en la même qualité à Tours (Indre-et-Loire), en remplacement de M. Leduc, en congé;

M. Amen, inspecteur (3e classe) à Confolens (Charente), est nommé en la même qualité à Mirande (Gers), en remplacement de M. Achard;

M. Le Pelley, inspecteur (2e classe) à Ancenis (Loire-Inférieure), nommé à Nantes, est maintenu à Ancenis, sur sa demande;

M. André, inspecteur (3e classe) à Vannes (Morbihan), est nommé en la même qualité à Nantes (Loire-Inférieure), en remplacement de M. Le Pelley;

M. Vincent, inspecteur (2e classe) à Marennes (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à La Rochelle, même département, en remplacement de M. Richard;

M. Dupuy, inspecteur (2e classe) à Marseille (Bouches-du-Rhône), est nommé, en la même qualité, à Toulouse (Haute-Garonne), en remplacement de M. Chousserie;

M. Boyer, inspecteur (3e classe) à Brignolles (Var), est nommé, en la même qualité, à Marseille (Bouches-du-Rhône), en remplacement de M. Dupuy;

M. Férard, inspecteur (2e classe) à Pont-Audemer (Eure), est nommé en la même qualité, à Coutances (Manche), en remplacement de M. Bouyer;

M. Beuzeval, inspecteur (2e classe) aux Sables-d'Olonne (Vendée), est nommé, en la même qualité, à Pont-Audemer (Eure), en remplacement de M. Férard;

M. Ronchail, inspecteur (2e classe) à Grenoble Isère), est nommé,

en la même qualité, à Annecy (Haute-Savoie), en remplacement de M. Meilheurat;

M. Meilheurat, inspecteur (3e classe) à Annecy (Haute-Savoie), est nommé, en la même qualité, à Grenoble (Isère), en remplacement de M. Ronchail;

M. Hamon, inspecteur (3e classe) à Sarlat (Dordogne), est nommé, en la même qualité, à Issoudun (Indre), en remplacement de M. Labouesse;

M. Béteille, inspecteur (2e classe) en congé, est nommé, en la même qualité, à Sarlat (Dordogne), en remplacement de M. Hamon;

M. Maillé, inspecteur (2e classe) à Blaye (Gironde), est nommé, en la même qualité, à Bordeaux, même département, en remplacement de M. Carrère;

M. Corvisier, inspecteur (3e classe) à Oloron (Basses-Pyrénées), est nommé, en la même qualité, à Blaye (Gironde), en remplacement de M. Maillé;

M. Carrère, inspecteur (2e classe) à Bordeaux (Gironde), est nommé, en la même qualité, à Oloron (Basses-Pyrénées), en remplacement de M. Corvisier;

M. Ridoux, licencié ès lettres, est délégué provisoirement dans les fonctions d'inspecteur primaire de l'arrondissement d'Amiens (partie urbaine).

Écoles normales primaires. — 5 janvier 1878. — M. Clerc, directeur de l'école normale de Draguignan, est promu de la 3e à la 2e classe de son emploi, à partir du 1er janvier 1878;

M. Gausserand, inspecteur primaire à Alais (Gard), est nommé directeur (3e classe) de l'école normale primaire de Villefranche (Rhône), en remplacement de M. Vitot, admis à faire valoir ses droits à la retraite.

11 janvier. — M. Dumas, professeur d'horticulture à l'école normale primaire d'Auch, est chargé de l'enseignement agricole à ladite école normale, pendant la durée du congé accordé à M. Clavé.

12 janvier. — M. Vasilière, chef de la station viticole des Hubaudières (Indre-et-Loire), est nommé professeur d'agriculture à l'école normale primaire de La Roche-sur-Yon.

14 janvier. — M. Lucien Magnien, ingénieur agricole, attaché à l'école d'agriculture de Montpellier, est nommé professeur d'agriculture à l'école normale primaire de Dijon, en remplacement de M. Courtois.

18 janvier. — M. Moutet-Fortis, instituteur-adjoint au pensionnat primaire annexé à l'école normale de Lescar, est chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître adjoint à ladite école normale, pendant la durée du congé accordé à M. Bellet;

M. Trébucq, pourvu du brevet complet, est chargé des fonctions d'instituteur-adjoint au pensionnat primaire annexé à l'école normale de Lescar;

M. l'abbé Ruet, aumônier de l'école normale d'Orléans, est promu de la 2e à la 1re classe à partir du 1er janvier 1878.

23 janvier. — M. Rimbert. maître adjoint d'école normale (2e classe), en congé d'inactivité, est nommé maître adjoint (même classe) à l'école normale de Clermont, en remplacement de M. Chaudey, appelé à d'autres fonctions.

24 janvier. — M. Labroue, directeur (1re classe) de l'école normale de Montauban, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Lagord (Charente-Inférieure);

M. Postel, directeur (3e classe) de l'école normale de Varzy, est nommé directeur (même classe) de l'école normale de Laon (Aisne);

M. Terrien, directeur (1re classe) de l'école normale de Laon, est nommé en la même qualité à Varzy.

25 janvier. — M. Guiraud, instituteur à Cavaillon (Vaucluse), est chargé, à titre de suppléant, des fonctions de maître adjoint à l'école normale primaire d'Avignon, pendant la durée du congé accordé à M. Eyssautier.

1er février. — M. Frontier, instituteur à Bonnard (Yonne), pourvu du brevet complet, est nommé maître-adjoint (3e classe) à l'école normale de Chartres, en remplacement de M. Legendre, en congé d'inactivité.

7 février. — M. Fatalot est chargé de l'enseignement de l'allemand à l'école normale de Commercy, en remplacement de M. Polin, décédé.

15 février. — M. l'abbé Tissot est nommé aumônier (2e classe) de l'école normale d'institutrices de Rumilly (Haute-Savoie), en remplacement de M. Chavanel, démissionnaire.

Distinctions honorifiques.

Sont nommés *officiers de l'instruction publique :*

2 janvier 1878. — MM. Bartoli, inspecteur primaire à Bastia (Corse); Château, inspecteur primaire à Meaux (Seine-et-Marne); Riandey, inspecteur primaire à Châtillon (Côte-d'Or); Ablard, directeur de l'école normale primaire de Grenoble (Isère); Ungerer, directeur de l'école normale primaire de Laval (Mayenne); Bizot, instituteur public à Recey-sur-Ource (Côte-d'Or); Friteau, instituteur public à Saint-Prest (Eure-et-Loir); Le Sève, instituteur public à Chemillé (Maine-et-Loire); Prieur, ancien instituteur à Épannes (Deux-Sèvres); Galzin, inspecteur primaire à Montpellier (Hérault); Soula, instituteur à Massat (Ariége); Taulard, instituteur public à Paris, 21, rue Cujas; Collier-Bordier, délégué cantonal, président des commissions de surveillance des écoles normales d'Eure-et-Loir; Drouin, surveillant général au collége Chaptal (Paris); Gennet, président de la délégation cantonale de Rochefort (Charente-Inférieure); Martial-Bernard, membre du conseil municipal et du conseil général de la Seine, président de la commission de surveillance de l'école normale d'instituteurs de la Seine; Pagnon, préfet des études à l'école Colbert (Paris); Ravier, président de la délégation cantonale de Courtenay (Loiret).

10 janvier. — MM. l'abbé Cieutat, curé à Tarbes, président de la commission d'examen pour le brevet de capacité; Rossignol, président de l'Association philotechnique de Clichy; Douville, vice-président de l'Association philotechnique; Malloizel, professeur à l'Association philotechnique.

14 janvier. — M. Gizolme, préfet du Gard.

16 janvier. — M. Poubelle, préfet du Doubs.

1er février. — M. Richard, inspecteur primaire à La Rochelle.

15 février. — M. Lequien, directeur de l'école subventionnée du IXe arrondissement de Paris.

Sont nommés *officiers d'académie :*

2 janvier 1878. — MM. Duchier, inspecteur primaire à Château-Chinon (Nièvre); — Follet, inspecteur primaire à Vitré (Ille-et-Vilaine); — Labalbary, inspecteur primaire à Barbezieux (Charente); — Lasnier, inspecteur primaire à Tonnerre (Yonne); — Montané, inspecteur primaire à Toulouse (Haute-Garonne); — Roux, inspecteur primaire à Blois (Loir-et-Cher); — Daguenet (l'abbé), aumônier de l'école normale de Loches (Indre-et-Loire); — Cavard, frère Arthème, maître adjoint à l'école normale primaire d'Aurillac (Cantal); — Dufaud, maître adjoint de l'école normale primaire d'Albertville (Savoie); — Laigneau, maître adjoint à l'école normale primaire de Chartres (Eure-et-Loir); — Lavenir, maître adjoint à l'école normale primaire de Villefranche (Rhône); — Levoyet, maître adjoint à l'école normale primaire de Dijon (Côte-d'Or); — Lue, maître adjoint à l'école normale primaire de Montpellier (Hérault); — Moreau, maître adjoint à l'école normale primaire de Melun (Seine-et-Marne); — Porcher, maître adjoint à l'école normale primaire de Saint-Lô (Manche); — Aubert, instituteur public à Châteaurenard (Bouches-du-Rhône); — Aulard, instituteur public à Sours (Eure-et-Loir); — Bagard, instituteur public à Plombières (Vosges); — Blanc-Tranchant, instituteur public à Sillans (Isère); — Boisramet, instituteur public à Chaseneuil (Charente); — Caboche, instituteur public à Tricot (Oise); — Carlier, instituteur public à Anor (Nord); — Chouvy, frère Hégésippe, instituteur public à Riom (Puy-de-Dôme); — Depaillier, instituteur public à Laps (Puy-de-Dôme); — Fourtaux, instituteur public retraité à Belvès (Dordogne); — Gibert, instituteur public à Gruissan (Aude); — Godet, instituteur public à Bonnières (Pas-de-Calais); — Gouin, instituteur public à Saint-Pierre-du-Fresne (Calvados); — Hanin, instituteur public à Joinville (Haute-Marne); — Henry, instituteur public à Pommiers (Aisne); — Jacquet, instituteur public à Varennes-en-Argonne (Meuse); — Mangeot, instituteur public à Thézey-Saint-Martin (Meurthe-et-Moselle); — Mézenge, instituteur public à Chanu (Orne); — Perreimond, instituteur public à Saint-Pons (Alpes-Maritimes); — Pichard, instituteur public à Caumont (Eure); — Radel, instituteur public à Saint-Loup (Haute-Marne); — Rives, instituteur public à Lissac (Ariége); —

Mlle Soulié, sœur Mélanie, institutrice publique à Bois-Commun (Loiret); — Taffoureau, instituteur public à Dourdan (Seine-et-Oise); — Tagnon, frère Apollonis, instituteur public à Paris, rue du Moulin-des-Prés, 12; — Batifolier (l'abbé), curé de Saint-Bernard, délégué cantonal du XVIIIe arrondissement de Paris; — Bazin, directeur-fondateur des cours gratuits de langues étrangères à Versailles (Seine-et-Oise); — Becquart, maire de Lonime (Nord); — Boigeol, délégué cantonal à Giromagny (Belfort); — Bouchet, préfet général des études au collége municipal Chaptal; — Cambefort, pasteur, délégué cantonal à Grenoble (Isère); — Chaligny, maire du XVIIIe arrondissement de Paris; — Clémandot, délégué cantonal du XVIIe arrondissement de Paris; — Dalsème, professeur à l'école normale primaire d'instituteurs de la Seine; — Drach (l'abbé), curé de Sceaux (Seine), délégué cantonal; — Générat, membre de la Commission de surveillance de l'école normale d'Avignon (Vaucluse); — Gilbert-Boucher, sénateur, président de la délégation cantonale de Luzarches (Seine-et-Oise); — Grand'homme, maire d'Argenton (Indre), délégué cantonal; — de Larenaudière, délégué cantonal à Vaudry (Calvados); — Lecarme, professeur d'histoire naturelle à l'école J.-B. Say; — Letz, architecte du département des Bouches-du-Rhône; — Levavasseur, maire de la Longé (Orne), délégué cantonal; — Lobey, délégué cantonal du IIIe arrondissement de Paris; — Martinet, délégué cantonal à Mur (Loir-et-Cher); — Dr Michel, médecin à Paris, professeur d'hygiène à l'Association polytechnique; — Mougenot, ancien maire de Malzéville (Meurthe-et-Moselle); — Pèpe, architecte de l'école normale de Douai (Nord); — Dr Tribes, médecin de l'école normale de Nîmes (Gard).

9 janvier. — M. Godin, inspecteur d'académie à Moulins.

10 janvier. — MM. Rheims, chef d'un établissement d'instruction primaire de Paris; — Péchard, chef d'un établissement d'instruction primaire à Paris; — Charmes (Gabriel), publiciste; — Châtelain, ancien chef de bureau du ministère de l'instruction publique; — Fabre, préfet de la Savoie; — Gougeon, juge au tribunal de Rouen, membre de la commission de surveillance de l'école normale; — Labbé, instituteur en retraite; — Le Clerc, capitaine de frégate; — Toutain, maire de Saint-Bertheim (Mayenne), membre de la commission de surveillance de l'école normale de Laval; — Rouard, professeur à l'Association philotechnique; — Bruils, professeur à l'école Trudaine et à l'Association philotechnique.

12 janvier. — M. Casimir Périer, député, sous-secrétaire d'État au ministère de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts.

16 janvier. — M. Glaise, préfet du Puy-de-Dôme.

19 janvier. — M. Commençais, commis de l'inspection académique de la Vendée.

27 janvier. — M. Fauré, sous-préfet de Murat.

4 février. — M. Lamy, instituteur public à Montaigu (Aisne).

15 février. — MM. Mathieu (Oscar) et Munier, professeurs de dessin dans les écoles communales de Paris.

16 février. — M. Bouglé, ancien membre du conseil départemental de l'instruction publique du Loiret.

Bibliothèques. — Des comités d'inspection et d'achat de livres sont créés près les bibliothèques de Carcassonne (Aude), 3 janvier ; — de Draguignan (Var), 16 janvier ; — d'Estissac (Aube), 19 février ; — de Valence (Drôme), 21 février.

Commission de l'Exposition. — Sont nommés membres de la commission d'installation de l'exposition du ministère de l'instruction publique : MM. Armand Dumaresq, Focillon, Manuel, Delaporte, Soldi ; MMes Barbier et Chasles.

Commission de gymnastique. — M. Le Bourgeois (Henri), chargé du 2e bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé membre de la commission centrale de gymnastique (28 février).

École de Bezenet. — Cette école libre, annexée aux mines de Bezenet, commune de Montvicq (Allier), est mise, pour l'année 1878, au nombre des établissements libres dans lesquels les instituteurs et les maîtres adjoints peuvent contracter et réaliser les engagements décennaux prévus par les lois de 1850 et 1867 (17 janvier).

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

Sénat et Chambre des députés. — Le fait le plus important à relever parmi les actes accomplis par les Chambres avant leur ajournement est le vote du budget pour l'année 1878. En ce qui touche au service de l'instruction primaire, les propositions du gouvernement ont été adoptées intégralement par les deux Chambres. Les augmentations des traitements des inspecteurs primaires, directeurs, directrices, maîtres adjoints et maîtresses adjointes des écoles normales primaires sont donc aujourd'hui un fait accompli ; elles sont conformes aux informations que nous avions données à cette place dans notre premier numéro.

Chambre des députés. — 1° Conformément à la promesse faite par le Ministre lors de la discussion du budget, et dont la circulaire du 22 février 1878, insérée dans notre dernier numéro, était un commencement d'exécution, M. Bardoux a présenté dans la séance du 30 mars un projet de loi portant ouverture au budget de son ministère d'un crédit de 108,000 francs pour compléter à 500 francs le chiffre de *la pension de tous les instituteurs retraités* avant la loi du 17 août 1876. Cette proposition a été renvoyée, sur la demande de M. Bert, à la commission du budget. Nous espérons que dès son

retour, qui a lieu le 29 avril, la Chambre votera un projet de loi impatiemment attendu d'un grand nombre d'anciens serviteurs de l'État qui, après 40 ou 50 ans de services, passent dans la misère les dernières années qu'ils ont à vivre.

2° Une autre proposition nouvelle, signée de M. Viette et de dix-huit de ses collègues, a été déposée sur le bureau de la Chambre. Elle est ainsi conçue : « Nul ne pourra enseigner en France dans n'importe quelle école et n'importe quel établissement d'instruction, s'il ne justifie de sa qualité de Français ou s'il n'est autorisé par le Ministre de l'instruction publique. » Déjà, aux termes de la loi du 15 mars 1850 (art. 25 et 78) et du décret du 5 décembre 1850, nul étranger ne peut être, sous aucun prétexte, à moins qu'il ne soit naturalisé, employé dans l'enseignement public et ne peut exercer dans l'enseignement libre qu'après autorisation du Conseil supérieur et du Ministre. Les garanties que demande M. Viette contre l'introduction des étrangers dans nos établissements d'enseignement sont donc inscrites déjà dans notre législation scolaire; les prescriptions existantes sont même pour l'enseignement public plus sévères que dans le projet présenté.

3° Les bureaux de la Chambre ont élu la commission de vingt-deux membres appelée à examiner la proposition de M. Barodet. Elle se compose de MM. Bert, Lockroy, Louis Blanc, Spuller, Barodet, de Lacretelle, Deschanel, Chalamet, René Brice, Floquet, Drumel, Bousquet, Constans, Cantagrel, Paris, Armez, Boysset, Allègre, Allemand, Dethou, Duvaux et Noirot.

M. Paul Bert a été élu président et M. Lockroy secrétaire. Pour activer son travail, la commission s'est ensuite partagée en trois sous-commissions correspondant chacune à l'un des trois principes qui seront discutés : la laïcité, l'obligation, la gratuité.

4° Dans la séance du 1er avril, M. Bert a déposé un rapport au nom de la commission chargée d'examiner la proposition relative à la *création d'écoles normales primaires.*

5° Dans la dernière séance de la chambre, M. le comte de Colbert-Laplace a présenté une proposition de loi accordant à divers membres du corps enseignant *l'entrée gratuite à l'Exposition universelle,* et M. Chalamet, un projet tendant à organiser, à Paris, à l'occasion de l'Exposition universelle, des réunions d'instituteurs et d'autres membres de l'enseignement primaire. Ces projets ont été renvoyés à la commission d'initiative parlementaire.

Sénat. — Le Sénat a adopté, dans sa séance du 30 mars, en première lecture, le projet de loi relatif à *l'enseignement départemental de l'agriculture*, sur le rapport de M. de Parieu. L'Assemblée a décidé qu'elle passerait à une seconde délibération. Nous avons, dans notre dernier numéro, dit quelles étaient les dispositions essentielles de ce projet.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 6554-8.

ACTES OFFICIELS

Instruction sur le Doryphora decemlineata.

Paris, le 28 février 1878.

Monsieur l'Inspecteur,

J'ai l'honneur de vous transmettre, pour être affichés dans les écoles primaires publiques de garçons des communes rurales, 100 exemplaires d'une instruction préparée par l'Administration de l'Agriculture sur les moyens de combattre le *Doryphora decemlineata*, insecte destructeur de la pomme de terre, dans le cas où il viendrait à pénétrer en France.

Vous voudrez bien répartir ces tableaux entre MM. les Inspecteurs primaires de votre département, qui auront à en faire parvenir un exemplaire à un certain nombre d'instituteurs de leur circonscription. Ils choisiront de préférence ceux chez lesquels ils auront constaté le plus d'aptitude pour les questions agricoles. Ils devront en garder un pour eux et étudier les indications contenues dans ce document, de manière à pouvoir, au besoin, éclairer les maîtres qui leur demanderaient des explications sur les points qu'ils ne comprendraient pas. Ils auront enfin à appeler, dans les conférences pédagogiques, l'attention des instituteurs sur cette question dont l'importance ne saurait leur échapper, puisqu'il s'agit d'une culture alimentaire et industrielle aussi précieuse que celle de la pomme de terre.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente dépêche.

Recevez, Monsieur l'Inspecteur, l'assurance de ma considération très-distinguée.

Le Ministre de l'instruction publique,
des cultes et des beaux-arts,
A. Bardoux.

Paris, le 11 mars 1878.

Monsieur le Recteur,

Les instructions relatives aux renseignements qui doivent être fournis, à la suite de chaque session, par MM. les Secrétaires des commissions d'examen du brevet de capacité pour l'enseignement primaire, exigent la reproduction, dans les procès-verbaux, de toutes les *questions orales* posées aux candidats.

Ce travail occasionne un surcroît d'écritures considérable, qui est devenu à peu près inutile, et j'ai pensé qu'il n'y aurait aucun inconvénient à en dispenser MM. les Secrétaires, en ce qui concerne du

moins les épreuves orales du *brevet obligatoire ou de deuxième ordre*.

Vous voudrez bien, en conséquence, prévenir MM. les Présidents des diverses commissions de votre ressort académique que les questions orales du brevet facultatif, ou de premier ordre, seront seules désormais reproduites dans les procès-verbaux des jurys.

Je vous prierai, en outre, de faire observer à MM. les Examinateurs que la durée de l'épreuve du dessin d'imitation fixée, par erreur d'impression, à une heure, dans l'arrêté du 26 décembre dernier, doit être élevée de une heure à *deux*, conformément à l'avis du Comité consultatif de l'enseignement primaire du 16 du même mois.

Je vous serai obligé de m'accuser réception de la présente circulaire et d'en assurer l'exécution.

Recevez, Monsieur le Recteur, etc.

Le Ministre de l'instruction publique,
des cultes et des beaux-arts,
A. Bardoux.

Arrêté relatif au cours pratique des salles d'asile.

Le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-Arts,

Arrête :

Article 1er. — Les classes et exercices préparatoires établis au *cours pratique des salles d'asile* s'ouvriront désormais le 15 octobre pour se terminer le 15 juin suivant.

Cette décision aura son effet à partir du 15 octobre prochain.

Art. 2. — Les examens d'admission commenceront à Paris et dans les départements le 1er lundi d'août.

Art. 3. — Les aspirantes devront adresser à M. le Ministre de l'instruction publique, avant le 15 juillet, leur demande d'admission au cours, soit comme boursières internes, soit comme boursières externes; elles y joindront les diverses pièces prescrites par l'art. 2 de l'arrêté du 30 juillet 1875.

Fait à Paris, le 3 avril 1878.

A. Bardoux.

Circulaire relative aux traitements des instituteurs.

Paris, le 30 avril 1878.

Monsieur le Préfet,

Aux termes de l'article 3 de la loi du 19 juillet 1875, « l'obtention du brevet complet élève de *cent francs*, pour les instituteurs et les institutrices, *les traitements minima* auxquels ils ont droit d'après leur classe.

» Le même avantage est accordé, mais seulement pour l'année courante, aux instituteurs et aux institutrices *non pourvus du brevet*

complet, placés dans le premier huitième de la liste de mérite qui sera dressée, chaque année, par le Conseil départemental.

» L'allocation sera réduite à 50 francs pour ceux qui figureront dans le second huitième. »

Cette partie de la loi devant recevoir son application l'année prochaine, je crois nécessaire de vous donner, dès à présent, quelques indications à ce sujet.

Je vous ferai observer, en premier lieu, qu'en ce qui concerne l'avantage attribué à l'obtention du brevet complet, un instituteur qui, par le chiffre de la rétribution scolaire ou par toute autre cause, jouirait déjà d'un traitement supérieur de 100 francs ou de plus de 100 francs au minimum légal, n'aurait aucun droit à revendiquer le bénéfice des dispositions du paragraphe 1er de l'article 3 sus-mentionné. Il y aura donc une différence notable à établir à cet égard, d'une part, entre l'article dont il s'agit, d'après lequel nul instituteur ne peut par le fait du brevet complet avoir en aucun cas un traitement inférieur au minimum légal de sa classe augmenté de 100 francs, et, d'autre part, l'article 4 de la même loi portant que les instituteurs et institutrices qui auront obtenu la médaille d'argent recevront une indemnité annuelle de 100 francs tant qu'ils seront en activité, cette allocation supplémentaire devant toujours s'ajouter à leur traitement, quel qu'il soit d'ailleurs.

Ma circulaire du 22 décembre 1875 vous a, du reste, fait connaître ce qu'il faut entendre par *brevet complet*, et vous ne devez plus rencontrer de difficultés à ce sujet.

Quant à la liste de mérite prescrite par le deuxième paragraphe de l'article 3, vous voudrez bien ne pas perdre de vue qu'elle devra comprendre *tous lès instituteurs et toutes les institutrices titulaires* de votre département, *sans exception*, et quelle que soit la classe à laquelle ils appartiendront.

L'Administration académique ne se contentera donc pas, lorsqu'elle préparera ses propositions pour le Conseil départemental, de tenir compte des années de service de chacun d'eux ; elle prendra encore en considération le dévouement et l'aptitude des maîtres, leurs divers titres et la manière dont ils s'acquittent de leurs fonctions.

La liste arrêtée par le Conseil départemental deviendra ainsi un véritable tableau d'avancement qui pourra être consulté avec fruit par l'autorité préfectorale quand il s'agira, par exemple, de promotions dans le personnel des instituteurs, et par le Conseil départemental lorsqu'il aura notamment à faire des propositions pour la concession des médailles et mentions affectées à l'instruction primaire.

J'ajouterai enfin, Monsieur le Préfet, que M. l'Inspecteur d'Académie, à qui incombera la préparation de la liste par ordre de mérite, devra, lorsqu'elle sera définitive, conserver un double de cette liste. Il lui servira pour établir l'état provisoire qui, d'après la circulaire du 13 août 1877, doit vous être remis le 1er octobre. Il sera nécessaire, en effet, de tenir compte de l'indemnité de mérite dans la

fixation du traitement approximatif des instituteurs pour l'année suivante.

Vous voudrez bien prendre des mesures pour que la liste par ordre de mérite soit soumise au Conseil départemental dans une de ses prochaines séances, et veiller à ce qu'une copie certifiée de la liste qui aura été définitivement arrêtée pour les instituteurs et pour les institutrices me soit adressée le *10 septembre*, au plus tard.

D'un autre côté, l'article 5 de ladite loi du 19 juillet 1875 dispose « qu'une indemnité annuelle de 50 à 150 francs pourra être attachée à la résidence des instituteurs et institutrices de tout ordre dans les circonscriptions scolaires où les circonstances exceptionnelles la rendraient nécessaire.

» Des tableaux sont, à cet effet, dressés tous les cinq ans par le Conseil départemental et arrêtés, après avis du Conseil général et du Recteur de l'Académie, par décrets en la forme de règlements d'administration publique. »

Il ne m'est pas possible de prévoir dès maintenant quelle somme pourra être attribuée au paiement des indemnités de cette nature, lesquelles seront mises en grand partie à la charge du Trésor public.

Il convient, en effet, de remarquer que, d'après le texte de l'article 5 précité, l'allocation dont il s'agit est purement facultative et qu'elle ne saurait, sans l'approbation de la municipalité ou du Conseil général, être prélevée sur les fonds de la commune ou du département.

C'est pourquoi, Monsieur le Préfet, vous ne perdrez pas de vue que les propositions qui me seront soumises devront être aussi restreintes que possible, et qu'elles devront être limitées, comme l'a voulu le législateur, aux circonscriptions scolaires où des *circonstances exceptionnelles* rendraient l'indemnité nécessaire.

L'intérêt du Trésor public exige impérieusement qu'il ne soit pas fait abus d'une disposition qui n'est applicable qu'à certaines situations toutes particulières.

Vous voudrez bien, du reste, classer les communes suivant le degré d'importance que le Conseil départemental attachera aux charges qui pèseront sur l'instituteur pour des raisons purement locales. Si je ne puis donner suite immédiatement à toutes les propositions, je ferai porter mon choix sur celles pour lesquelles les autorités locales témoigneront la plus grande sollicitude. Chaque proposition devra en outre, être motivée d'une manière spéciale.

Il n'y aura pas lieu de comprendre dans ces propositions les communes qui, sur leurs ressources propres, accordent en 1878 un supplément de traitement à leurs instituteurs ou à leurs institutrices à quelque titre que ce soit. Ce supplément doit, en effet, être considéré comme tenant lieu d'une indemnité de résidence, et l'État ne saurait dans cette circonstance se substituer aux municipalités qui ont les ressources nécessaires pour donner satisfaction à un besoin qu'elles ont elles-mêmes reconnu.

Il y aura aussi lieu de tenir compte, dans ces propositions, de la

situation exceptionnelle qui est faite à l'instituteur par le chiffre élevé de la rétribution scolaire. L'excédant de traitement qui en est la conséquence peut être considéré comme une compensation des charges que lui impose son séjour dans une localité importante.

Je vous prie de faire procéder immédiatement à la confection des listes dont il s'agit. Vous voudrez bien réunir, sans retard, le Conseil départemental et prendre ensuite l'avis du Conseil général dans sa première réunion. Vous transmettrez ensuite le dossier à M. le Recteur de l'Académie pour qu'il émette également son avis.

Je vous prie de m'accuser réception de la présente circulaire par le retour du courrier.

Recevez, etc.

Le Ministre de l'Instruction publique,
des Cultes et des Beaux-Arts,
A. BARDOUX.

Administration centrale. — 1er mars : M. Ridreau, chef de bureau au Cabinet, est nommé chef du 1er bureau de la division de comptabilité.

M. de Mas-Latrie, chef adjoint de bureau, est nommé, en la même qualité, au 2e bureau de la division de comptabilité.

M. Grisez, sous-chef de bureau, est nommé, en la même qualité, au 3e bureau de la direction de l'enseignement supérieur.

M. Réjou, sous-chef au 3e bureau de la direction de l'enseignement supérieur, est chargé du service intérieur.

M. Armagnac, sous-chef au 2e bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé, en la même qualité, au 3e bureau de la direction des sciences et lettres.

M. Collin, sous-chef au 1er bureau de la direction de l'enseignement primaire, est nommé, en la même qualité, au 2e bureau de la même direction.

Inspection générale. — Par décrets du 26 avril :

M. Manuel, inspecteur d'académie, en résidence à Paris, a été nommé inspecteur général de l'instruction publique (enseignement secondaire, ordre des lettres) hors cadre ;

M. Beuvain d'Altenheym, inspecteur général de l'instruction publique (enseignement primaire), a été admis, sur sa demande et pour cause d'ancienneté de services, à faire valoir ses droits à une pension de retraite, et nommé inspecteur général honoraire ;

M. Baret, recteur de l'académie de Chambéry, a été nommé inspecteur général de l'instruction publique (enseignement primaire).

Administration académique. — M. Ouvré, recteur de l'académie de Grenoble, a été nommé recteur de l'académie de Douai, en remplacement de M. Fleury, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite et nommé recteur honoraire ;

M. Boissière, inspecteur d'académie en résidence à Nancy, a été nommé recteur de l'académie de Chambéry, en remplacement de M. Baret, nommé inspecteur général;

M. Zévort, recteur de l'académie d'Aix, a été nommé recteur de l'académie de Bordeaux, en remplacement de M. Dabas, admis, sur sa demande, à faire valoir ses droits à la retraite.

Inspection académique. — 28 février: M. Debaise, inspecteur d'académie (3e classe), appelé, par décision du 1er février dernier, à la résidence de Tulle, est maintenu, sur sa demande, à Tarbes;

M. Duranton, inspecteur d'académie (2e classe), appelé, par décision du 1er février dernier, à la résidence de Tarbes, est nommé inspecteur d'académie (2e classe) à Valence.

Commis d'académie. — Sont promus à la 1re classe de leur emploi :

MM. Fournols, commis d'inspection à Melun; — Bigaut, commis d'inspection à Vesoul.

Est promu à la 2e classe de son emploi :

M. Alaise, commis d'inspection à Nîmes.

11 mars : M. Delaitre, commis auxiliaire de l'inspection à Nancy, est nommé commis d'inspection (3e classe) à la même résidence, en remplacement de M. Martin, appelé à d'autres fonctions.

Inspection primaire. — 27 février : M. Gamin, inspecteur (2e classe) à Dinan (Côtes-du-Nord), est nommé, en la même qualité, à Mortagne (Orne), en remplacement de M. Gautier;

M. Delhommeau, inspecteur (3e classe) à Quimperlé (Finistère), est nommé, en la même qualité, à Dinan (Côtes-du-Nord), en remplacement de M. Gamin;

M. Feuille, inspecteur (2e classe) à Largentière (Ardèche), est nommé, en la même qualité, à Ruffec (Charente), en remplacement de M. Caroit;

M. Caroit, inspecteur (1re classe) à Ruffec (Charente), est nommé, en la même qualité, à Civray (Vienne), en remplacement de M. Veyssière, en congé d'inactivité;

M. Carpentier, inspecteur (1re classe) à Boulogne (Pas-de-Calais), est nommé, en la même qualité, à Montdidier (Somme), en remplacement de M. Sereau;

M. Bouyer, inspecteur (3e classe) à Coutances (Manche), est nommé en la même qualité, à Brignoles (Var), en remplacement de M. Boyer;

M. Mourié, inspecteur (3e classe) à Grasse (Alpes-Maritimes), est nommé en la même qualité, à Montmédy (Meuse), en remplacement M. Birhans;

M. Boucher, inspecteur (1re classe) à Senlis (Oise), est nommé, en la même qualité, à Clermont (même département), en remplacement de M. Gellerat admis à la retraite.

M. Halouin, inspecteur (3e classe) à La Palisse (Allier), est nommé en la même qualité, à Senlis (Oise), en remplacement de M. Boucher.

M Bussadori, inspecteur (2e classe) à Bar-sur-Seine (Aube), est nommé, en la même qualité, à Montluçon (Allier), en remplacement de M. Duranton, admis à la retraite.

M. Hameau, inspecteur (3e classe) à Nérac (Lot-et-Garonne), est nommé, en la même qualité, à Marennes (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Vincent;

M. Prunier, inspecteur (3e classe) à Ploërmel (Morbihan), est nommé, en la même qualité, à Dreux (Eure-et-Loir), en remplacement de M. Royer;

M. Trébucq, inspecteur (2e classe), à Orthez (Basses-Pyrénées), est nommé en la même qualité, à Céret (Pyrénées-Orientales), en remplacement de M. Mattes, admis à la retraite;

M. Saint-Hillier, inspecteur (2e classe) à Bagnères (Hautes-Pyrénées), est nommé, en la même qualité, à Orthez (Basses-Pyrénées), en remplacement de M. Trébucq;

M. Richard, inspecteur (1re classe) à La Rochelle (Charente-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Niort (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Bréard;

M. Caubit, inspecteur (1re classe) à Cognac (Charente), est nommé, en la même qualité, aux Sables-d'Olonne (Vendée), en remplacement de M. Beuzeval;

M. Marty, inspecteur (1re classe) à Aurillac (Cantal), est nommé, en la même qualité, à Rodez (Aveyron), en remplacement de Brouqui;

M. Turbil, inspecteur (2e classe) à Chambéry (Savoie), est nommé, en la même qualité, à Brioude (Haute-Loire), en remplacement de M. Pauthier;

M. Fry, inspecteur (3e classe) à Saint-Omer (Pas-de-Calais), est nommé, en la même qualité, à Saint-Pol (même département), en remplacement de M. Jacques;

M. Jacques, inspecteur (3e classe) à Saint-Pol (Pas-de-Calais), est nommé, en la même qualité, à Saint-Omer, en remplacement de M. Fry;

M. Léger, inspecteur (3e classe) à Melle (Deux-Sèvres), est nommé, en la même qualité, à la Roche-sur-Yon (Vendée), en remplacement de M. Chollet;

M. Chollet, inspecteur (1re classe) à La Roche-sur-Yon (Vendée), est nommé, en la même qualité, à Melle (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Léger.

28 février : M. Rey, instituteur à Grisolles (Tarn-et-Garonne), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Nérac (Lot-et-Garonne), en remplacement de M. Hameau;

M. Labouesse, inspecteur (2e classe) à Issoudun (Indre), est nommé,

en la même qualité, au Blanc (même dépaterment), en remplacement de Labonnefon, en congé d'inactivité ;

M. Barrier, inspecteur (3e classe) en congé d'inactivité, est nommé inspecteur (même classe) à Ajaccio (Corse), en remplacement de M. Levat ;

M. Moreau, inspecteur (3e classe) à Corte (Corse), est nommé, en la même qualité, à Largentière (Ardèche), en remplacement de M. Feuille;

M. Noël, inspecteur (2e classe) à Bar-le-Duc (Meuse), est nommé, en la même qualité, à Épinal (Vosges), en remplacement de M. Boudard ;

M. Berteaux, inspecteur (2e classe) à Charolle (Saône-et-Loire), est nommé, en la même qualité, à Bar-le-Duc (Meuse), en remplacement de M. Noël ;

M. Boé, professeur au lycée de Sens, licencié ès lettres, est nommé inspecteur (3e classe) à Charolles (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Berteaux ;

M. Birhans, inspecteur (2e classe) à Montmédy (Meuse), est nommé, en la même qualité, à Boulogne (Pas-de Calais), en remplacement de M. Carpentier ;

M. Dubois, inspecteur (1re classe) à Luxeuil (Haute-Saône), est nommé, en la même qualité, à Lons-le-Saunier (Jura), en remplacement de M. Garsault ;

M. Guérin, ancien chef d'institution, est nommé inspecteur (3e classe) à Luxeuil (Haute-Saône), en remplacement de M. Dubois;

M. Mougin, commis d'inspection académique à Saint-Lô, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Mende (Lozère), en remplacement de M. Maurin, admis à la retraite ;

M. Javary, maître adjoint à l'école normale de Savenay, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Chalon-sur-Saône (Saône-et-Loire), en remplacement de M. Cligny, en congé ;

M. Carbasse, chargé de cours au lycée d'Auch, licencié ès lettres, est nommé inspecteur (3e classe) à Bagnères-de-Bigorre (Hautes-Pyrénées), en remplacement de M. Saint-Hillier;

M. Martin, commis d'inspection académique à Nancy, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Bar-sur-Seine (Aube), en remplacement de M. Bussadori ;

M. Pauthier, inspecteur (3e classe) à Brioude (Haute-Loire), est nommé, en la même qualité, à Aurillac (Cantal), en remplacement de M. Marty ;

M. Brouqui, inspecteur (3e classe) à Rodez (Aveyron), est nommé, en la même qualité, à Villefranche (Haute-Garonne), en remplacement de M. Galy-Briulat, admis à la retraite;

M. Mauroy, inspecteur (3e classe) à Albertville (Savoie), est nommé, en la même qualité, à Mirecourt (Vosges), en remplacement de M. Grandjacquot, décédé ;

M. Gauthier, inspecteur (2e classe) à Mortagne (Orne), est nommé,

en la même qualité, à Vannes (Morbihan), en remplacement de M. André;

M. Chancerel, inspecteur (2e classe) à Ancenis (Loire-Inférieure), est nommé, en la même qualité, à Laval (Mayenne), en remplacement de M. Gondard, admis à la retraite;

M. Angé, inspecteur (3e classe) à Milhau (Aveyron), est nommé, en la même qualité, à Ploërmel (Morbihan), en remplacement de M. Prunier;

M. Istria, professeur au lycée de Vendôme, pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Milhau (Aveyron), en remplacement de M. Angé;

M. Pizard, inspecteur (2e classe) à La Châtre (Indre), est nommé, en la même qualité, à Belley (Ain), en remplacement de M. Bonnamy;

M. Maréchal, inspecteur (2e classe) à Avallon (Yonne), est nommé, en la même qualité, à La Châtre (Indre), en remplacement de M. Pizard;

M. Hanriot, professeur au collége d'Auxerre, licencié ès lettres, est nommé inspecteur (3e classe) à Avallon (Yonne), en remplacement de M. Maréchal;

M. Tavel, instituteur public à Vizille (Isère), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Jonzac (Charente-Inférieure), en remplacement de M. Dupont;

M. Maupin, instituteur public à Landerneau (Finistère), pourvu du certificat d'aptitude, est nommé inspecteur (3e classe) à Quimperlé (même département), en remplacement de M. Delhommeau;

7 mars : M. Boudard, inspecteur (2e classe) à Epinal (Vosges), est nommé, en la même qualité, à Troyes (Aube), en remplacement de M. Velter;

M. Batier, inspecteur (3e classe) à Lodève (Hérault), est nommé, en la même qualité, à Grasse (Alpes-Maritimes), en remplacement de M. Mourié;

M. Bizage, inspecteur (2e classe) en congé d'inactivité, est nommé inspecteur primaire (même classe) à Lodève (Hérault), en remplacement de M. Batier;

M. Vaillant, inspecteur (3e classe) à Béthune (Pas-de-Calais), est nommé, en la même qualité, à Saint-Omer (même département), en remplacement de M. Jacques;

M. Jacques, inspecteur (3e classe) à Saint-Omer (Pas de-Calais), est nommé, en la même qualité, à Béthune (même département), en remplacement de M. Vaillant;

9 mars : M. Vaillant, inspecteur à Saint-Omer (Pas-de-Calais), est promu de la 3e à la 2e classe de son emploi, à partir du 1er mars courant.

12 mars : M. Barrier, inspecteur (3e classe), nommé à Ajaccio par arrêté du 28 février, est nommé inspecteur (même classe) à Brives (Corrèze), en remplacement de M. Estrade.

Écoles normales primaires. — *16 janvier :* M. l'abbé Bonnet est chargé, à titre de suppléant, des fonctions d'aumônier à l'école normale d'Avignon, pendant le congé accordé à M l'abbé Chabert.

20 février : M. Beraud, maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Draguignan, est nommé, en la même qualité, à l'école normale d'Avignon, en remplacement de M. Vacelet;

M. Girard, instituteur adjoint à La Seyne (Var), pourvu du diplôme de l'enseignement spécial, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Draguignan, en remplacement de M. Beraud.

26 février : M. Royer, inspecteur à Dreux (Eure-et-Loir), est nommé directeur (3e classe) de l'école normale de Varzy (Nièvre), en remplacement de M. Postel.

9 mars : M. Lyssandre, instituteur public à Masseret (Corrèze), est nommé professeur d'agriculture à l'école normale de Parthenay (Deux-Sèvres), en remplacement de M. Launay.

14 mars : M. Chérite, instituteur public à Vallon (Ardèche), pourvu du brevet complet, est nommé maître adjoint (3e classe) à l'école normale de Toulouse, en remplacement de M. Fargeot.

Distinctions honorifiques. — Sont nommés *officiers de l'instruction publique* :

24 février : M. Piot, inspecteur primaire à Chaumont.

28 février : MM. Réjou, sous-chef de bureau à la direction de l'enseignement supérieur; — Billotte, sous-chef de bureau adjoint à la direction de l'enseignement secondaire; — Zidler, sous-chef du 3e bureau à la direction de l'enseignement primaire.

12 mars : Custos, commis d'inspection académique à Toulouse.

Sont nommés *officiers d'académie :*

23 février : MM. de Monléon, adjoint au maire de Menton.

24 février : MM. Baudesson de Richebourg, vice-président de l'association philotechnique de Neuilly-sur-Seine; — Blondeau, fondateur du musée et de la bibliothèque de Champagnole (Jura); — Boucher-Cadart, directeur de la sûreté générale au Ministère de l'intérieur, délégué cantonal de Hesdin (Pas-de-Calais); — le docteur Bouygues, médecin inspecteur des écoles du 17e arrondissement de Paris; — Carle, ancien directeur de l'École supérieure de Laon; — Chaulin, procureur de la République à Corbeil, délégué cantonal; — Galiacy, percepteur à Chaudesaigues (Cantal), délégué cantonal; — Pagès, pasteur protestant à Toulon; — Rosafort, professeur de dessin industriel à Perpignan; — Watin, professeur à l'association philotechnique de Neuilly-sur-Seine.

28 février : M. Bauchard, employé au 4e bureau de la direction de l'enseignement primaire.

12 mars : MM. Chastrusses, commis d'inspection académique à Lons-le-Saulnier; — Guilhem, commis d'inspection académique à Rodez; — Rembez, commis d'inspection académique à Pau.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

Les Chambres sont rentrées le 29 avril et tout donne lieu d'espérer que, dans peu de jours, plusieurs des propositions relatives à l'instruction primaire auront reçu une heureuse solution.

1° *Sénat.* — Dans la séance du 2 mai, M. Dauphin a déposé sur le bureau du Sénat, au nom de la Commission du budget, un rapport sur le projet de loi, déjà voté par la Chambre des députés, relatif à la construction des maisons d'école. Dans la séance du 14, ce projet a été adopté en première délibération, Le Sénat a, le 4 mai adopté en seconde lecture la proposition de loi de M. de Parieu sur l'enseignement départemental et communal de l'agriculture. Nous avons analysé cette proposition dans notre 3e numéro.

2° *Chambre des députés.* — M. Martin Nadaud, chargé de l'examen de la proposition qui a trait à la création d'écoles d'apprentissage et dont il est l'auteur, a déposé son rapport le 6 mai. Il est naturellement favorable au projet.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Nous avons reçu le premier numéro de la *Revue scolaire*, journa pédagogique spécial à la région des Landes et des Pyrénées. Nous souhaitons bonne chance à notre nouveau confrère et nous nous félicitons de voir une feuille de plus travailler à développer l'amour des études pédagogiques. Quand donc en France verrons-nous, comme en Allemagne, chaque groupe important d'instituteurs créer des conférences pédagogiques qui auront leurs journaux spéciaux?

Sous le rapport des conférences pédagogiques, nous les voyons avec satisfaction s'organiser dans un grand nombre de départements, grâce à l'intelligente direction des inspecteurs qui auraient bien plus d'action encore si, disons-le à regret, les changements de résidence ne devenaient pas dans ce personnel de plus en plus fréquents.

Dans le Cantal, une bibliothèque pédagogique a été créée pour l'arrondissement de Saint-Flour. Le *Bulletin de l'enseignement primaire* de ce département nous explique l'organisation de cette bibliothèque et donne la liste des livres qui la composent, liste qui nous paraît faite avec beaucoup de soin et de discernement.

Dans l'Yonne, excellente circulaire de l'inspecteur d'académie, M. Métivier, aux inspecteurs primaires, relative à l'organisation de conférences pédagogiques cantonales.

Dans le Calvados, l'inspecteur d'académie, M. Hébert-Duperron, joint l'exemple au précepte et fait sur *les écoles américaines* d'inté-

ressantes conférences pédagogiques que publie le *Bulletin de l'instruction primaire* dans ce département. Les sujets traités précédemment avaient pour titre : les Maîtres de l'enfance, et nous avons sous les yeux (nº d'octobre 1877) une étude très-remarquable sur Rollin. Aussi ne s'étonnera-t-on pas des progrès que font les instituteurs du Calvados dans l'étude de la pédagogie. Nous empruntons au rapport fait par M. Hébert-Duperron, sur la situation de l'instruction primaire dans le Calvados pendant l'année 1876-1877, le passage suivant : « Afin d'assurer à l'enseignement une marche progressive, deux œuvres spéciales ont été organisées :

1º *Bibliothèques pédagogiques.* Elles fonctionnent dans les 38 cantons du département. Les instituteurs et les institutrices y trouvent des journaux scolaires et des ouvrages pédagogiques dont la circulation est assurée. Pour monter ces bibliothèques, des concessions de livres ont été accordées par le Ministre ; des amis de l'instruction primaire nous ont fait des dons, et les divers fonctionnaires de l'enseignement se sont imposé une cotisation de 3 francs. Les sommes recueillies dépassent 2,000 francs.

» 2º *Conférences pédagogiques.* Elles ont lieu tous les six mois, sous la présidence de MM. les Inspecteurs primaires ou de l'Inspecteur d'académie. Les instituteurs et institutrices y apportent le compte rendu des ouvrages que leur a prêtés la bibliothèque ; des questions d'enseignement sont ensuite examinées avec calme et profit pour tous ; des conseils sont donnés par les présidents des conférences. Sous cette influence, les liens de bonne confraternité se resserrent, et tous les maîtres se retirent avec un zèle nouveau et mieux entendu. »

La place nous fait défaut pour rendre compte, aussi complétement que nous le désirerions, du mouvement pédagogique en France. D'ailleurs, beaucoup de renseignements nous manquent ; beaucoup d'efforts tentés, de résultats obtenus nous échappent. Désirant vivement les faire connaître, nous prions les directeurs des *Bulletins départementaux* de nous adresser exactement ces feuilles et nous leur serions personnellement reconnaissants de nous tenir au courant de l'organisation de toutes les œuvres relatives au mouvement pédagogique dans leurs départements.

Signalons aussi une œuvre entreprise par M. Groult, avocat à Lisieux (Calvados). Il s'agit de créer dans tous les cantons des musées comprenant tous les éléments des connaissances utiles aux agriculteurs, industriels, commerçants, pour l'exercice de leurs professions. Ils constituent un moyen éminemment pratique de compléter l'instruction et l'éducation populaires. Les documents que nous possédons sur cette œuvre remontent à la fin de l'année 1877 ; elle naissait à peine ; nous lui souhaitons le succès auquel elle a droit.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 8168-8.

REVUE PÉDAGOGIQUE

ACTES OFFICIELS

Loi sur la construction des maisons d'école.

Le Sénat et la Chambre des députés ont adopté.

Le Président de la République promulgue la loi dont la teneur suit:

TITRE PREMIER.

DES RESSOURCES AFFECTÉES A LA CONSTRUCTION DES BATIMENTS SCOLAIRES.

Art. 1er. — Une somme de soixante millions de francs (60,000,000 francs) payable en cinq annuités à partir de 1878, est mise à la disposition du ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts, pour être répartie, à titre de subvention, entre les communes, en vue de l'amélioration ou de la construction de leurs bâtiments scolaires et de l'acquisition des mobiliers scolaires.

Une autre somme de soixante millions de francs (60,000,000 francs), également payable en cinq annuités, à partir de la même époque, est mise, à titre d'avance, à la disposition des communes dûment autorisées à emprunter pour le même objet.

Art. 2. — Les allocations consenties par le ministre sont indépendantes de celles qui peuvent être accordées aux communes par le conseil général sur les fonds du département.

La quotité de ces dernières doit être fixée au moment où le conseil général est appelé à donner son avis sur les demandes de secours présentées par les communes.

Art. 3. — Les communes qui auront préalablement consenti les sacrifices que comporte leur situation financière, et qui ne seront pas en mesure de couvrir la totalité de la dépense, seront seules admises à la subvention de l'Etat. Elles devront adresser leurs demandes au préfet, qui les instruira conformément aux lois et règlements existants, et les transmettra ensuite au ministre de l'instruction publique, en y joignant les plans et devis des constructions projetées.

Art. 4. — Lorsque ces plans et devis auront été approuvés par le ministre de l'instruction publique, un arrêté ministériel déterminera la quotité et les époques d'exigibilité de la subvention, en tenant compte, pour ces évaluations, de la situation financière de la commune et de l'étendue des sacrifices qu'elle aura consentis.

Art. 5. — Les subventions allouées aux communes ne leur sont définitivement acquises que sous les conditions ci-après:

1° Production d'un certificat, dont la forme sera déterminée par le ministre de l'instruction publique, et qui devra lui être également transmis, établissant que la commune a déjà fait emploi de ses propres ressources pour les bâtiments scolaires, et que les travaux exécutés sont conformes aux plans et devis approuvés comme il vient d'être dit;

2° Mise à exécution des travaux dans un laps de temps qui ne pourra excéder deux ans.

Si, à l'expiration de ce délai, la commune n'a pas rempli les conditions ci-dessus, la subvention sera considérée comme non-avenue.

Dans le cas où le projet sera ultérieurement repris, le ministre de l'instruction publique devra statuer à nouveau.

Art. 6. — Toutes les communes admises ou non à profiter de la subvention de l'État et du département, peuvent être appelées à participer à l'avance de 60 millions indiquée au deuxième paragraphe de l'article 1er.

Les plans et devis de constructions projetées doivent, dans les deux cas, être soumis à l'approbation du ministre de l'instruction publique.

Lorsque ces demandes d'emprunt auront été reconnues admissibles, les emprunts ne pourront avoir lieu que s'ils sont autorisés par une loi, un décret ou un arrêté préfectoral, suivant le cas, conformément aux lois en vigueur.

TITRE II.

DE LA CAISSE POUR LA CONSTRUCTION DES ÉCOLES.

Art. 7. — Il est créé, sous la garantie de l'État, une caisse spéciale chargée de délivrer aux communes les subventions qui leur auront été accordées conformément aux articles 1er, 3, 4 et 5, et de leur faire les avances prévues aux articles 1er et 6. Cette caisse, qui prendra le nom de caisse pour la construction des écoles, est administrée par la caisse des dépôts et consignations.

Art. 8. — La caisse pour la construction des écoles pourvoira au paiement des subventions et avances ci-dessus stipulées, soit avec des fonds qui seraient mis à sa disposition par le Trésor, moyennant un intérêt de trois pour cent (3 0/0), réglé annuellement, soit avec le produit de la négociation de titres créés et émis dans les conditions du dernier paragraphe de l'article 8 de la loi du 11 juillet 1868 sur les chemins vicinaux.

Art. 9. — Les subventions payées aux communes par la caisse pour la construction des écoles lui seront remboursées, en capital et intérêts, au moyen de quinze annuités de cinq millions de francs (5,000,000 fr.) chacune, à inscrire au budget du ministère de l'instruction publique, à partir de l'exercice 1878.

Cette dotation sera ordonnancée au profit de la caisse et payée par le Trésor, dans les trois premiers mois chaque année.

Les crédits nécessaires seront ouverts chaque année par la loi de finances.

En cas d'insuffisance du fonds de dotation et des ressources propres

à la caisse, il lui sera tenu compte par le Trésor, tant de ses dépenses complémentaires d'intérêt et d'amortissement que de ses divers frais de gestion.

Art. 10. — Les avances aux communes seront faites pour trente et un an au plus. Elles seront remboursées à la caisse pour la construction des écoles au moyen dn versement semestriel d'une somme de deux francs cinquante centimes (2 fr. 50 c.) par chaque cent francs empruntés.

Ce versement, continué pendant soixante-deux semestres, libérera la commune en intérêts et amortissement.

Des termes de remboursement plus courts pourront être stipulés; dans ce cas, les versements semestriels devront être calculés de manière à tenir compte à la caisse, en outre de l'amortissement, d'un intérêt fixé à trois pour cent (3 0/0) l'an.

Art. 11. — Il sera passé, entre la caisse pour la construction des écoles et les communes dûment autorisées à contracter des emprunts, des traités particuliers relatant la quotité et les termes d'exigibilité des avances consenties par la caisse, ainsi que les conditions de remboursement de ces avances.

Art. 12. — Les fonds prêtés à la caisse spéciale par le Trésor ou réalisés au moyen d'obligations, conformément à l'article 8, seront remboursés aux ayants droit, savoir:

En ce qui concerne les subventions, au moyen des ressources de la dotation stipulée en faveur de la caisse par l'article 9, et dans un délai de quinze ans au plus tard;

En ce qui concerne les fonds employés en avance, au moyen des remboursements en capital opérés par les communes et dans les conditions de temps de ces remboursements, conformément à l'article 10.

Art. 13. — Chaque année, les ministres de l'instruction publique, de l'intérieur et des finances, rendront compte au Président de la République de la distribution des subventions et des avances, de la marche des travaux et des opérations de la caisse pour la construction des écoles, par un rapport qui sera distribué au Sénat et à la Chambre des députés au commencement de leur session ordinaire.

TITRE III.

DE L'OBLIGATION DE CONSTRUIRE DES MAISONS D'ÉCOLE.

Art. 14. — Lorsque la création d'une école dans une commune aura été décidée par l'autorité compétente, conformément aux prescriptions des lois des 15 mars 1850 et 10 avril 1867, les frais d'installation, d'acquisition, d'appropriation et de construction des locaux scolaires et d'acquisition du mobilier scolaire constitueront pour la commune une dépense obligatoire.

La même prescription est applicable aux bâtiments scolaires destinés à deux ou plusieurs communes réunies.

Pour ce dernier cas, le mode de fixation de la part contributive de

chaque commune dans la dépense sera déterminé par un règlement spécial.

Art. 15. — A défaut d'un vote du conseil municipal, ou sur son refus, il est pourvu d'office, par un arrêté préfectoral et après avis conforme du conseil général, au paiement des frais dont il s'agit, soit par un prélèvement sur les ressources disponibles de la commune, soit par des subventions du département ou de l'État, soit enfin par un emprunt contracté à la caisse spéciale.

Lorsque cet emprunt aura été jugé nécessaire par le préfet et par le conseil général, le maire ou, sur son refus, un délégué spécial nommé en exécution de l'article 15 de la loi du 18 juillet 1837, empruntera à ladite caisse, après y avoir été autorisé, la somme nécessaire.

Il sera alors pourvu au remboursement de l'emprunt au moyen d'une imposition spéciale établie par un décret.

La présente loi, délibérée et adoptée par le Sénat et par la Chambre des députés, sera exécutée comme loi de l'Etat.

Fait à Paris, le 1er juin 1878.

M^al DE MAC MAHON,
duc DE MAGENTA.

Par le Président de la République:
Le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts,
A. BARDOUX.

Arrêté relatif à l'enseignement du dessin.

Le ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts,

Vu l'article 23 de la loi du 15 mars 1850;

Vu le décret du 24 mars 1851;

Vu l'article 9 de la loi du 21 juin 1865;

Vu le décret du 2 juillet 1866;

Vu les arrêtés des 26 janvier 1853, 29 décembre 1853 et 12 août 1865;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'instruction publique, en date du 2 août 1877;

Vu l'avis du Conseil supérieur des beaux-arts, en date du 7 décembre 1877,

Arrête :

TITRE Ier.

ENSEIGNEMENT DU DESSIN DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Art. 1er. — Le programme de l'enseignement du dessin dans les écoles normales primaires et les écoles supérieures est divisé en trois parties, savoir :

1° Dessin linéaire;
2° Dessin d'ornement;
3° Dessin d'imitation.

Les élèves, selon le degré de leur force, seront appliqués à tel ou tel genre d'étude.

Dessin linéaire.

Art. 2. — Le dessin linéaire comprend :

Le tracé des lignes droites, perpendiculaires, horizontales et parallèles;

Leur division en parties égales ou proportionnelles à des lignes ou à des nombres donnés;

Le tracé des figures géométriques formées par des carrés, des triangles, des parallélogrammes et des trapèzes;

Le tracé des lignes courbes, cercles, courbes à plusieurs centres et volutes;

Le tracé des polygones inscrits dans un cercle;

La formation des solides, tels que le cube, la pyramide, etc.;

L'usage des échelles;

Les relevés géométraux;

Les règles élémentaires de la perspective.

Dessin d'ornement.

Art. 3. — Le dessin d'ornement comprend :

Les rudiments de l'ornement, tels que :

Les filets parallèles différents de mesure et d'ornement;

Les rinceaux linéaires;

Les dentelures de mesure égale formées par des lignes droites et contournées;

Les rosaces et leurs variétés, et autres ornements empruntés à l'architecture, tels que denticules, rinceaux de feuillage, etc.

L'étude des contours et des profils d'objets, tels que moulures, balustres et vases;

Enfin, l'étude de l'ornement proprement dite.

Dessin d'imitation.

Art. 4. — L'enseignement du dessin d'imitation comprend :

La copie des modèles dessinés, gravés ou lithographiés, placés sous les yeux des élèves;

La représentation en perspective d'objets artificiels ou naturels placés dans l'espace;

Le dessin de plantes, fruits et feuillages;

L'étude des parties et de l'ensemble de la figure de l'homme et des animaux.

Art. 5. — Le programme précédent sera suivi dans les écoles d'adultes et les écoles primaires où l'enseignement du dessin est ou pourra être organisé.

TITRE II.

DISPOSITIONS APPLICABLES AUX ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ET A CEUX D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

Modèles.

Art. 1er. — Les figures et les modèles nécessaires à l'enseignement

du dessin linéaire, du dessin d'ornement et du dessin d'imitation, devront être approuvés par le ministre de l'instruction publique et des beaux-arts.

Les photographies ne seront admises qu'en tant qu'elles reproduiront des dessins ou des estampes.

Professeurs.

Art. 2. — Les professeurs de dessin sont nommés par le ministre; ils sont choisis : 1° parmi les anciens élèves de l'école nationale des beaux-arts de Paris, munis des diplômes et certificats de capacité établis par l'arrêté en date du 8 août 1876; 2° parmi les artistes pourvus d'un certificat de capacité délivré à la suite d'un examen spécial dont les conditions seront ultérieurement établies.

Inspection.

Art. 3. — L'enseignement du dessin, dans tous les établissements publics d'enseignement primaire où cet enseignement est donné, sera soumis à une inspection spéciale.

Les inspecteurs de cet ordre seront choisis par le ministre sur la présentation du Conseil supérieur des beaux-arts.

Le directeur des beaux-arts et le directeur de l'enseignement primaire sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent arrêté.

Paris, le 21 mai 1878.

A. Bardoux.

Cet arrêté a été pris à la suite de ce rapport adressé au Ministre par le Directeur des Beaux-Arts :

Monsieur le Ministre,

J'ai toujours pensé que la Direction des Beaux-Arts avait pour devoir, non-seulement de favoriser l'éclosion des œuvres d'art les plus considérables que puisse donner à la France le génie de ses artistes, mais encore de favoriser, dans la nation tout entière et par tous les moyens, le développement du goût et l'intelligence des œuvres d'art.

L'art est un : son principe s'étend des plus hautes conceptions des grands maîtres au plus infime produit de la main de l'artisan; aussi le goût et l'intelligence de l'art sont-ils devenus, dans tous les pays civilisés, la condition première de leur industrie, la meilleure raison de leur richesse. La France le doit savoir mieux qu'une autre nation, elle qui, depuis deux siècles, doit son crédit unique en matière de goût à l'influence que la suprématie de ses artistes, acceptée de l'Europe entière, a exercée sur ses praticiens et ses artisans de tous genres.

De là, Monsieur le Ministre, cette préoccupation instinctive chez nous de répandre dans la classe ouvrière la science et la pratique du dessin; de là, il y a cent ans, cette mode de fonder, non-seule-

ment à Paris, mais dans nos grandes villes de province, des écoles gratuites de dessin à l'usage des enfants du peuple. L'exemple était bon, il a été suivi par delà nos frontières, et je ne saurais vous énumérer les efforts et les sacrifices immenses qui ont été faits par nos voisins pour propager chez eux l'enseignement du dessin, particulièrement depuis la première Exposition universelle de Londres, en 1851, où il avait été démontré que la France devait à l'art, c'est-à-dire au dessin, la supériorité de ses industries de luxe.

De notre côté, Monsieur le Ministre, nous ne sommes point restés inactifs; les écoles de dessin se sont multipliées, notamment dans la ville de Paris, qui a bien compris de quelle nécessité première étaient de telles écoles pour entretenir et développer le goût de ses ateliers; mais il fallait aller plus loin encore, et c'est dans l'instruction publique de la nation qu'il convient aujourd'hui d'introduire, sans plus tarder, cet élément vital de sa grandeur et de sa prospérité.

Vous avez à la fois dans vos mains, Monsieur le Ministre, l'administration de l'instruction publique et celle des beaux-arts. La réunion de ces deux importants services rend aujourd'hui facile l'accomplissement de cette grande mesure d'intérêt national.

On est fondé à croire qu'une telle considération ne fut pas étrangère à la création du Conseil supérieur des beaux-arts, puisque le décret du Président de la République qui instituait ce conseil, sur la proposition de vos prédécesseurs, l'appelait à donner son avis sur les questions intéressant l'enseignement des beaux-arts.

Dès le mois de mars 1875, mon cher collègue M. Boutan, directeur de l'enseignement primaire, et moi, avions réuni quelques personnes compétentes pour rechercher les premiers moyens d'assurer au dessin, dans l'enseignement primaire, la place digne et sérieuse qu'il y doit occuper; et, le 6 janvier 1876, M. le Ministre de l'instruction publique et des beaux-arts chargeait le Conseil supérieur des beaux-arts d'étudier la question de la réorganisation de l'enseignement du dessin en France. La commission spéciale nommée à cet effet par le Conseil supérieur, et à laquelle avaient été adjoints MM. les directeurs de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire et M. le directeur de l'enseignement primaire à la préfecture de la Seine, pour lui fournir les éléments indispensables de l'expérience acquise et des réformes désirées, poursuivit ses travaux avec une ardeur au-dessus de tout éloge depuis le 7 février jusqu'au 13 mars 1876.

Elle put soumetre, enfin, au Conseil supérieur une série de programmes mûrement approfondis, applicables à l'enseignement primaire et à l'enseignement secondaire, et répondant à tous les détails de la question telle que l'avait présentée en son ensemble M. le ministre. Ces programmes furent transmis par M. le ministre au Conseil supérieur de l'instruction publique, dont l'avis était exigé par la loi pour leur mise à exécution. L'avis des deux conseils était, en effet, nécessaire à l'élucidation de la question, car l'un y apportait la compétence spéciale d'hommes considérables, dont les prin-

cipes, l'enseignement et l'application du dessin avaient été la préoccupation professionnelle; l'autre y apportait une expérience incontestable des moyens de mêler cet enseignement aux autres exercices, dans l'ensemble bien ordonné de l'instruction générale.

Vous avez aujourd'hui, sous les yeux, Monsieur le Ministre, les avis de ces deux conseils; vous avez les procès-verbaux des savantes discussions du Conseil supérieur des beaux-arts et le résumé analytique de ses travaux, rédigé, en son nom, par M. Guillaume, l'honorable directeur de l'École des beaux-arts, inspecteur général des écoles de dessin. Jamais affaire n'a été mieux informée, conduite avec plus de sagesse et de persistance, mieux mûrie en un mot, que celle-ci ne l'a été durant ces trois dernières années, sans parler de la préparation de longue date dans les congrès spéciaux de la France et de l'étranger. Il vous appartieut aujourd'hui de la résoudre par votre décision.

J'ose affirmer qu'il n'en est pas qui mérite à un plus haut point votre sollicitude, ni qui touche plus profondément aux besoins intellectuels de la nation; je dirai qu'il n'en est pas de plus pressante, car il ne serait pas digne de la France, qui fut en tout temps un pays d'initiative, de se laisser devancer dans cette voie par des voisins plus actifs et plus soucieux de leurs progrès. Déjà, vous ne l'ignorez pas, le roi des Belges, dans le discours qu'il adressait il y a deux mois, le 13 novembre dernier, à la Chambre des représentants et au Sénat de son royaume, annonçait avec un légitime orgueil que « le dessin venait de prendre rang parmi les matières du programme des écoles primaires ». Nous, qui avions précédé par nos études, n'arrivons pas les derniers. Le 11 août 1875, le président de la Distribution des prix aux élèves de l'École nationale de dessin et de mathématiques, après avoir raconté à ces jeunes gens comment s'était introduit dans les lycées, puis dans les écoles primaires, l'enseignement aujourd'hui obligatoire de la géographie, ajoutait :

« Il faut bien convenir pourtant que, par ses applications de toute sorte et de tous les moments, le dessin entre plus que l'histoire et la géographie dans les nécessités quotidiennes de l'homme; le dessin est la base de toutes les industries et de tous les métiers; il sert au maçon et au charpentier avant de servir à l'architecte : il sert au menuisier et au forgeron, au serrurier, à l'arpenteur, au charron, à la brocheuse, à la dentellière, au tapissier, au bijoutier, au jardinier, à tous les ouvriers de profession, avant de servir au sculpteur et au peintre, et c'est le comte Delaborde qui disait, dès l'Exposition universelle de Londres en 1851, que tout homme devait apprendre le dessin au même titre que l'écriture et devait l'apprendre, pensait-il, sans beaucoup plus de peine, l'écriture étant en elle-même une sorte de dessin...

» Vous qui savez aujourd'hui que la prééminence du commerce universel dans les choses sans nombre et sans bornes qui constituent l'habitation, l'ameublement, le costume, et j'allais dire les mœurs et les manies des nations civilisées, appartient au pays qui infiltrera

dans tous ses produits le goût le plus délicat et le plus élevé, vous jugez quelle immense et bienfaisante révolution serait opérée dans l'industrie de notre France par l'obligation imposée de l'enseignement du dessin dans les écoles primaires, et quelle gloire rejaillirait sur un ministre qui accomplirait cette œuvre si simple en son exécution. »

Soyez cet homme, Monsieur le Ministre, et nul n'aura motivé, par un service plus éclatant à l'honneur et à l'intérêt suprême de la France, l'union de l'Administration du Ministère des Beaux-Arts avec celle du Ministère de l'Instruction publique.

J'ai l'honneur d'être, avec un profond respect, Monsieur le Ministre, votre très-humble et très-dévoué serviteur.

Le Directeur des Beaux-Arts,
PH. DE CHENNEVIÈRES.

Par arrêté du Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, le Conseil supérieur de l'instruction publique est convoqué en session ordinaire pour le lundi 24 juin, au Ministère de l'Instruction pnblique.

TRAVAUX PARLEMENTAIRES.

1° Nous reproduisons en tête des actes officiels le texte de la nouvelle loi relative aux *constructions de maisons d'école.*

Constatons avec joie que toutes les fois qu'il s'agit d'améliorer la situation du service scolaire, il n'y a plus de partis politiques en présence; l'accord est complet entre tous les membres du Parlement:

Votée à l'unanimité par la chambre des députés, la loi a rencontré la même unanimité sur les bancs du sénat (séance du 21 mai).

2° La proposition du gouvernement tendant à l'ouverture d'un crédit de 108,000 francs pour élever au taux de 500 francs les pensions des instituteurs retraités avant la loi du 17 août 1876, a reçu un excellent accueil de la commission du budget. Le 16 mai, M. Boysset, au nom de cette commission, a déposé un rapport concluant à son adoption et le 22 mai la chambre a voté le projet à l'unanimité. Le 25, le ministre a déposé le projet de loi sur le bureau du Sénat; il a été renvoyé à la commission des finances. A bientôt donc une prompte solution à la situation si fâcheuse faite aux anciens instituteurs retraités.

3° Nous avons été des premiers à attirer l'attention des pouvoirs publics sur la nécessité de réunir le plus grand nombre possible d'instituteurs à Paris à l'occasion de l'Exposition universelle (1). Le

---

(1) Voir le n° 3 de la *Revue.*

gouvernement actuel ne pouvait faire moins que ce qui avait été entrepris et avait si heureusement réussi en 1867. Après bien des hésitations, il avait cependant renoncé à ce projet, lorsqu'une proposition dans ce sens a été faite par M. Chalamet, député. D'abord mal comprise par la chambre des députés qui refusa, à la dernière session, de voter l'urgence et le renvoi à la commission du budget, elle a trouvé plus de crédit à la rentrée. Dès le 10 mai, un rapport fait au nom de la commission d'initiative parlementaire par M. Hugot, concluait à la prise en considération de la proposition de M. Chalamet; le 16 mai ces conclusions étaient votées; le 21 mai, la commission des finances, par l'organe de M. Boysset, demandait l'adoption de la proposition qui était votée définitivement par la chambre le 27 mai. La proposition a été alors renvoyée au sénat et le 7 juin, M. Rampont, au nom de la commission du budget, déposait son rapport qui lui est favorable, et cette assemblée dans sa dernière séance l'adoptait définitivement.

Cette loi a pour but d'autoriser l'ouverture d'un crédit de 100,000 francs pour réunir pendant les vacances scolaires, à Paris, les instituteurs et autres membres de l'enseignement primaire, pour visiter l'Exposition et assister à des conférences pédagogiques.

4° Le ministre de l'instruction publique a déposé dans le cours de cette session, un important projet de loi. Il a trait à la création d'un musée pédagogique et d'un bureau central de statistique scolaire (séance du 16 mai). Nous savons d'ailleurs que la plupart des pays qui ont pris part à notre Exposition universelle ont fait don au ministre de tous les objets composant leur exposition scolaire; ce ne sera pas la partie la moins intéressante du futur musée.

5° M. Talandier, au nom de la commission d'initiative parlementaire de la chambre des députés, a déposé un rapport favorable à la proposition dont il est l'auteur, qui a pour but d'assurer la liberté de conscience dans les écoles et les examens.

6° Signalons enfin une proposition nouvelle de M. Leprovost de Launay fils, faite le 21 mai à la chambre des députés. Elle tend à l'abrogation de l'article 6 de la loi du 10 avril 1867. Cet article est ainsi conçu : « Dans le cas où un ou plusieurs adjoints ou adjointes sont attachés à une école, le conseil départemental peut décider, sur la proposition du conseil municipal, qu'une partie du produit de la rétribution scolaire servira à former leur traitement. » Sur la demande de son auteur, cette proposition a été renvoyée à la commission générale d'instruction primaire.

INFORMATIONS, NOUVELLES ET FAITS SCOLAIRES.

Les Instituteurs à l'Exposition universelle. — Beaucoup de conseils généraux, dans leur dernière session, ont voté des crédits plus ou moins importants, à l'effet de mettre le plus grand nombre possible

d'instituteurs en état de venir étudier l'Exposition universelle. Nous citerons, entre autres, la délibération suivante du conseil général de Seine-et-Oise :

Art. 1er. — 104 instituteurs, institutrices ou directrices d'asiles du département de Seine-et-Oise recevront chacun, à titre de récompense, une allocation de 40 francs, afin de pouvoir se rendre à l'Exposition universelle et de faire un rapport sur les points principaux qui touchent au service de l'enseignement primaire.

Sur 104 instituteurs, il y aura 34 directeurs d'écoles spéciales de garçons, 34 directeurs d'écoles mixtes, 30 directrices d'écoles de filles et 6 directrices d'asiles. Chaque arrondissement, autre que les arrondissements de Versailles et Pontoise, sera donc représenté par 5 directeurs d'écoles spéciales de garçons, 5 directeurs d'écoles mixtes, 4 directrices d'écoles de filles et une directrice d'asile. Les arrondissements de Versailles et de Pontoise seront représentés chacun par 7 directeurs d'écoles spéciales de garçons, 7 directeurs d'écoles mixtes, 7 directrices d'écoles de filles et une directrice d'asile.

Art. 2. — MM. les Inspecteurs primaires dresseront le tableau des plus méritants, en tenant compte, non-seulement des services rendus, mais encore de l'aptitude du maître à profiter de ses visites à l'Exposition.

M. le Préfet, sur la proposition de M. l'Inspecteur d'Académie, désignera les instituteurs et institutrices dignes des encouragements de l'Administration.

Art. 3. — Les rapports écrits par les instituteurs et institutric seront transmis à M. le Préfet par la voie hiérarchique et communiqués au conseil général dans sa plus prochaine session.

Art. 4. — M. le Préfet est autorisé à prélever sur le crédit de 50,000 francs inscrit au sous-chapitre 2 de l'article 1er du budget extraordinaire de l'instruction publique, pour 1878, une somme de 4.500 francs.

Dimanche 12 mai, la Société des études historiques a tenu sa séance annuelle dans la salle de l'hôtel de la Société d'encouragement.

La Société a décerné ses récompenses pour l'*Histoire du portrait en France*, qu'elle avait mise au concours.

M. Raphaël Pinset, instituteur primaire à Paris, a remporté la première médaille de 500 francs.

Société nationale d'éducation de Lyon (concours annuels).

La Société nationale d'Éducation de Lyon destine pour 1878, un prix de 300 francs au meilleur mémoire inédit, en français ou en langue étrangère, sur ce sujet :

Examiner s'il convient de préférer les institutrices aux instituteurs, pour les écoles primaires de garçons

Le prix sera décerné dans la séance publique de 1879.

Les mémoires devront être adressés *franco*, avant le 1er novembre prochain, à M. Palud, libraire, rue de la Bourse, n° 4. Ils porteront en tête une épigraphe qui sera répétée sous un pli cacheté renfermant le nom et l'adresse de l'auteur.

Les manuscrits ne seront pas rendus. La Société se réserve le droit d'imprimer dans ses Annales ceux qu'elle aura couronnés, sans néanmoins enlever aux auteurs leur droit de propriété.

Alsace-Lorraine.

Conditions exigées des aspirantes au brevet de capacité qui se sont préparées en dehors des écoles normales de l'Alsace-Lorraine.

Les aspirantes au brevet de capacité qui se sont préparées en dehors des écoles normales, sont admises à passer leur examen à Colmar, Strasbourg et Metz, au mois de mai prochain.

Pour être admis à cet examen, il faut avoir au moins 19 ans et se faire inscrire à la Présidence supérieure de l'Alsace-Lorraine, en produisant :

1° Une autobiographie;

2° Un certificat de naissance ou de baptême;

3° Un certificat de médecin;

4° Un certificat de bonne conduite;

5° Des certificats constatant que les aspirantes se sont réellement préparées à l'examen du diplôme qu'elles recherchent.

On voit que les conditions à remplir se rapprochent de celles que les dispositions législatives imposent aux candidats aux écoles normales. En Allemagne, le brevet de capacité n'est recherché que par les jeunes personnes qui se destinent à l'enseignement, tandis qu'en France le diplôme primaire est devenu la sanction des études dans les institutions des jeunes demoiselles.

L'Association des instituteurs allemands s'est réunie du 10 au 13 juin, à Magdebourg. Notre collaborateur, M. Jost, inspecteur primaire de la Seine, a été désigné par le Ministre de l'Instruction publique pour assister à cette réunion.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 10338-8.

TABLE DES MATIÈRES DU PREMIER SEMESTRE
DE LA REVUE PÉDAGOGIQUE

I. — Pédagogie générale.

*

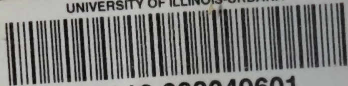
II. — Leçons pratiques.

III. — Variétés et Bibliographie.

IV. — Devoirs scolaires.

V. — Feuilleton.

IMPRIMERIE CENTRALE DES CHEMINS DE FER. — A. CHAIX ET Cie,
RUE BERGÈRE, 20, A PARIS. — 11648-8.


UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 098049601